O COTIDIANO ESCOLAR DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS EM RODA DE CONVERSAS

ORGANIZAÇÃO
ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES
PAULA CID LOPES

O COTIDIANO ESCOLAR DE CRIANÇAS,

JOVENS E ADULTOS EM RODA DE CONVERSAS

O COTIDIANO ESCOLAR DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS EM RODA DE CONVERSAS

Organização

Andrea da Paixão Fernandes
Paula Cid Lopes

Rio de Janeiro
2020

Agradecemos a todos os participantes do projeto de extensão universitária *Roda de Conversas – Cotidiano e Escola*. São professores, licenciandos em formação e gestores, todos parceiros na construção por caminhos inclusivos e significativos de experimentar o cotidiano da escola.
Vocês nos inspiram, nos encorajam, nos apoiam.

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à
discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(Freire, 2013, p. 127)

Sumário

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
EDU-UERJ	Faculdade de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IAPB	Associação Internacional de Prevenção da Cegueira
IDAC	Instituto de Ação Cultural
ILE	Instituto de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMDES	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social
SESI	Serviço Social da Indústria

SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Apresentação
Entrando na roda

A ação de extensão universitária

Este livro nasce da importância de revelarmos, para além dos muros de um projeto de extensão universitária de uma Universidade Pública,[1] o conhecimento produzido com e pela ação extensionista. O projeto de extensão que ancora essa produção é o "Roda de Conversas – Cotidiano e Escola", tendo como objetivo geral promover discussões sobre temáticas afins às questões do cotidiano escolar, em sua diversidade e multiplicidade, e como objetivo específico viabilizar encontros temáticos, por diferentes campos de saberes ou áreas de formação, com vistas à promoção da reflexão sobre os temas abordados. Esse projeto nasce em 2015, tendo como foco os processos formativos no âmbito da educação. A primeira atividade desenvolvida, antes mesmo do cadastro do projeto de extensão junto ao Departamento de Extensão da UERJ, foi o evento *Agentes Educadores em Roda de Conversas*, em 2013, voltado para a formação de agentes educadores recém-chegados ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAp-UERJ, e, recuperando outras ações extensionistas desenvolvidas nas décadas de 1990 e 2000, o CAp Comunidade e o CAp-Social: articulações e redes no Rio Comprido, respectivamente. Era o piloto do que

[1] A universidade pública onde a mencionada ação extensionista se desenvolve é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

seria, dois anos mais tarde, o projeto de extensão universitária de que tratamos aqui.

E é a partir daí que outras ações em formato de roda de conversas se desenvolvem, tais como ações do Projeto de Extensão Universitária "Roda de Conversas – Cotidiano e Escola", originado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e em parceria com a Faculdade de Educação (EDU-UERJ) e que, posteriormente, em um movimento de construção de redes, amplia a parceria para o Instituto de Letras (ILE). Suas atividades se apresentam como possibilidades de formação continuada de professores e de ampliação acadêmica para licenciandos em formação por meio de diálogo e debate sobre temas atuais da educação e da escola pública brasileira.

A concepção de rodas pressupõe o diálogo e a troca de conhecimentos e saberes entre os participantes de cada roda temática. Esse processo, que compreende movimentos de *ensinaraprenderensinar*,[2] ocorre a partir de ideias e conhecimentos compartilhados e da valorização do saber do outro como aquele que pode complementar e ser complementado nas interfaces e interações possíveis em uma roda. É nessa perspectiva que o projeto se fundamenta teoricamente em Paulo Freire e nos círculos de cultura para o desenvolvimento de rodas de conversas temáticas, tendo como um dos objetivos assegurar aos seus participantes e proponentes *espaçostempos* de reflexão, articulando teoria e prática sobre os temas propostos para cada ciclo de debates. O projeto, que também pretende contribuir para a formação de professores autores, pesquisadores e reflexivos, ancora um conjunto de eventos para a circulação das discussões de forma dinâmica e diversificada, se considerarmos as especificidades de cada temática da roda de conversas.

---

[2] O movimento de *ensinaraprenderensinar*, ao ser grafado junto, como uma só palavra, indica uma indissociabilidade entre esses atos, além de serem um processo constante, que se realiza ao longo da vida.

O fortalecimento no contexto da crise do estado do Rio de Janeiro

Os anos de crise no estado do Rio de Janeiro anunciados em 2015 e os difíceis momentos institucionais vividos como professoras de universidade pública e, em especial, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro somavam-se à percepção de que a roda não podia parar. Apesar de inevitavelmente afetada por todas as dificuldades que uma crise econômica e política promove, a UERJ, universidade pública, negava-se a sucumbir, e nossa luta por uma educação para todos e pelos diferentes e plurais caminhos de formação era essencial nos percursos em que nos colocamos contra o desmonte de nossa Universidade. Todos os dias, enfrentávamos "leões" em diferentes roupagens. Precisávamos, como professoras que fazem de suas trajetórias experiências militantes, desenvolver um perfil formativo com identidade própria. Dessa forma, além de mergulhadas naquilo que nos marca como promotoras de educação pública e de qualidade, estávamos, junto a todas as pessoas que congrega(va)m de uma mesma preocupação, cada uma em seu contexto, em posição de luta por condições minimamente dignas de estudo e de trabalho e por reajustes salariais que não acontecem há anos.

Mais do que nunca, mantivemos firmes as atividades de ensino, pesquisa e extensão sempre vivas, porque, com Paulo Freire, conhecemos que o tempo de espera é o tempo de *quefazer*. Nossa opção foi, portanto, viver essa máxima e estar de mãos dadas com aqueles com quem compartilhamos, em alguns momentos da vida, a nossa formação – seja pessoal ou profissional. E, assim, seguimos com as atividades desse projeto de extensão universitária.

Registros do cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos

Optamos por reunir nas ações extensionistas que dão origem ao livro *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em roda de conversas* estudiosos dos contextos escolares e educativos, com atuação na educação regular e na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), que produzam pesquisas e práticas verdadeiramente inclusivas, autorais e contextuais.

Esta obra se apresenta, portanto, como uma coletânea de artigos que compartilham de um olhar incansável às complexidades da aprendizagem humana, bem como aos mais diferentes modos de *ensinaraprenderensinar* construídos para os alunos reais com os quais trabalhamos. Considera-se, aqui, o cotidiano das práticas pedagógicas como o espaço escolar ou institucional no qual nos formamos professores todos os dias e por meio do qual temos a oportunidade de "abrir portas" aos estudantes. Este primeiro volume congrega contribuições de professores que compartilharam seus *saberesfazeres* em roda de conversas por meio de edições das atividades de extensão universitária intituladas *Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas* e *Princípios teóricos e práticos para o cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em Roda de Conversas*.

A fim de ampliar o diálogo com a comunidade externa à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, objetivamos a produção acadêmica de um livro, produzido coletivamente, pelos participantes das rodas de conversas, o que se concretiza neste momento.

A proposta deste livro nasce, portanto, da necessidade que sentimos de registrar as vozes e temas abordados no projeto de extensão, por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional. O que mais desejamos é que os artigos aqui apresentados se constituam como leituras que inspirem professores e licenciandos em seus processos de formação inicial e continuada. Dessa forma, disponibilizamos uma obra em que crianças, jovens e adultos, cada grupo em sua especificidade, sejam olhados em garantia de direitos.

Na primeira parte do livro, optamos por contemplar os artigos que tratam exclusivamente da modalidade da EJA. O intuito é que possamos concentrar a atenção nas especificidades das pessoas jovens e adultas em seus processos de escolarização, tanto no que diz respeito às interações com o mundo do trabalho e às novas formas de aprender mediadas pelas relações de trabalho e pelas tecnologias de informática quanto pelas referências teóricas que apoiam os estudos em EJA.

O primeiro artigo, de autoria de Enio Serra, "Currículo e cotidiano da educação de jovens e adultos", aborda a relação entre o currículo e a docência, considerando a elaboração das propostas curriculares e trazendo para o debate as necessidades e as especificidades da relação entre trabalho e educação, uma vez que a escola da EJA atende, fundamentalmente, o aluno trabalhador, além de destacar a necessidade da coletividade nos processos educativos ancorados em princípios de problematização e de libertação.

Em "Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na alfabetização de jovens e adultos", Jaqueline Luzia da Silva apresenta resultados da pesquisa realizada com estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e que teve como tema a permanência e o desempenho na modalidade EJA.

O capítulo 3, de autoria de Sonia Maria Schneider, intitulado "Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, analisa a aprendizagem na e da educação de jovens e adultos", bem como noções, concepções e percepções que permeiam as práticas docentes.

Andrea da Paixão Fernandes, no artigo "Paulo Freire: concepções de educação e apropriações para a educação de jovens e adultos", traz o diálogo com Paulo Freire, convidando o leitor a refletir sobre as concepções para a educação somadas às contribuições que o legado do autor oferece para (re)pensarmos a educação para pessoas jovens e adultas.

Encerrando a primeira parte do livro, no capítulo "A Educação de Jovens e Adultos no contexto das transformações do mundo do trabalho: uma abordagem para além das questões mercadológicas", Carlos Soares debate a relação entre trabalho e educação no contexto da modalidade EJA, tendo por objetivo a reflexão sobre quais são os papéis da educação de jovens e adultos na sociedade atual. As reflexões propostas por Soares possibilitam pensar na formação do trabalhador no contexto da acumulação flexível e, em contraponto, propõem a reflexão sobre a concepção de EJA na perspectiva da formação humana e integral.

Optando por práticas sempre autorais e contextuais, a segunda parte do livro contempla, em vez de métodos, princípios teóricos e práticos que possam subsidiar *quefazeres* sempre contextualizados e coerentes com a produção de conhecimento contemporâneo.

Abrindo essa seção, o capítulo 6, de autoria de Maria Letícia Cautela de Almeida Machado, intitulado "Fonologia aplicada à alfabetização e ao letramento: contribuições para a análise de manifestações ortográficas não convencionais", analisa escritas de estudantes em processo de alfabetização de forma a subsidiar a formulação de hipóteses sobre os textos por parte de seus professores. O capítulo destaca, ainda, aspectos de mediação pedagógica para o trabalho de aproximação dessas escritas à escrita alfabética padrão.

Em "Relações entre a saúde e a educação: as ciências da visão a favor da escola", Viviam Secin discute o conceito de letramento à luz de processos vivenciados por crianças, jovens e adultos, do ponto de vista da psicomotricidade, da cognição e da visualidade. Trata-se de um diálogo interdisciplinar entre saúde e educação, com o objetivo de destacar a relação entre as dimensões biológicas, psicossociais, ambientais, culturais, econômicas e históricas.

No oitavo capítulo, intitulado "O movimento humano em pauta: o corpo na aprendizagem de crianças, jovens e adultos", Silvio Henrique Vilela apresenta o conceito de corpo a partir da criança e da compreensão de que o ser humano é o próprio corpo.

Corpo esse que fala, que se movimenta, que interage, que produz cultura e que aprende.

Ainda dialogando com a perspectiva do corpo, Gianne Moreira dos Santos Pereira apresenta, no nono capítulo, "Corpo e movimento no contexto da EJA", as noções de corpo, movimento e cultura em suas interfaces como parte da condição humana, destacando, sobretudo, os sentidos do componente curricular de Educação Física.

Encerrando essa segunda parte e, também, a produção como um todo, em "Alfabetização: princípios e questões didáticas", Paula Cid Lopes compartilha reflexões sobre a própria prática alfabetizadora em turmas de crianças, jovens e adultos, buscando destacar a importância da intencionalidade pedagógica na rotina de alfabetização, bem como a relação entre os pressupostos teóricos assumidos por cada professora e as práticas de formação de leitores e escritores.

A coletânea aqui apresentada é um convite para que você, leitor, participe conosco dessas Rodas, que assumem a inclusão, a diversidade e a autoria docente como princípios de uma educação contemporânea. Compreendendo a necessidade de a educação para todos ser valorizada nas políticas públicas nacionais e locais, desejamos, com este livro, fazer coro com a ideia de que "ninguém solta a mão de ninguém". E essa ação é afirmativa e necessária quando identificamos os caminhos retrógrados assumidos para os cotidianos escolares de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Diante disso, você pode nos dar as mãos também, pois estar junto nesse momento é fundamental para resguardar as conquistas, as lutas e os sonhos de uma educação pública e de qualidade para todos, todos mesmo.

Andrea da Paixão Fernandes e Paula Cid Lopes
Rio de Janeiro, inverno de 2019

Prefácio
A leitura e o tornar-se texto em contexto de ver o mundo: um livro e seu sentido

Luiz Antonio Gomes Senna

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Não costumo lançar mão de epígrafes, pois sempre me recordam aquelas melancólicas mensagens impressas nas lápides funerárias, ali apostas para homenagear alguém que já se foi. Pois, não, ninguém se foi aqui, já esclareço. Trago o poema de Alberto Caeiro, o mais querido dos heterônimos de Fernando Pessoa, pois quero iniciar este prefácio exatamente neste desconcertante lugar situado entre o *sonho* e o *mundo*, nem um, nem outro, o *entre-si*. Se, daqui deste lugar, olho para dentro de mim, lá encontro o sonho de mundo em que creio estar, uma ideia que me habita. Se viro o rosto para o outro lado, lá encontro o mundo, livre de mim, soberano e fiel a si mesmo. E no *entre-si* estou *eu*, ciente ou

não da frágil relação que me liga a ambas as pontas: *nesse lugar, me torno leitor*. Não é o ato de ler que me torna um leitor, mas sim a consciência de que todo ato de ler é uma produção de sentido que une um sonho a um certo mundo. Não há leitura que negue o mundo, tampouco mundo que se possa pôr em mim no lugar da leitura. E tudo isso é pura filosofia, da boa, com o que cuidemos de sentar freio em Caeiro: não neguemos sonhos e filosofia à leitura; cuidemos, isso sim, de lhes ter nos plurais, de sonhos e filosofias, cada qual um desejo de ver o mundo, um modo de ler.

Embora possamos – e devamos – ter a "leitura" como uma singular faculdade humana, o "ato de ler" que esta nos faculta não cabe no singular. Os atos de ler se realizam de variados modos, não porque estejam regulados por várias categorias de modos de ler, mas sim porque nossos desejos de ver um mundo são muito diversos e, mais uma vez, não por que tenhamos várias categorias de desejos de leitura, mas sim, porque nós somos todos diversos, tendo os mais diversos desejos e sonhos de ver o mundo. Sob uma tal perspectiva, é difícil compreender como a leitura é tratada nas tradições da cultura escolar. Afinal, alguém pode *ensinar* uma pessoa a ler? Com base em que critérios se pode definir se alguém lê bem ou mal?

Quando, na cultura escolar, se estabelece como meta de formação o *ensino da leitura*, normalmente, se está fazendo referência ao domínio do código escrito. Nesse imaginário escolar, a expressão "fulano sabe ler" significa "é alfabetizado", ao passo que "fulano não sabe ler" significa tanto "é analfabeto" como "é mal alfabetizado". Não importa se *fulano* domina outras tantas dezenas de formas de leitura; se não domina o código escrito, será considerado analfabeto e, consequentemente, não leitor. A tradição escolar é intransigente quando o que está em jogo é a escrita alfabética como ferramenta de produção e leitura de textos.

Contudo, não lhe basta o domínio do código escrito e a capacidade de desenvolver atos de leitura em interação com textos

escritos. A escola tem certos parâmetros que regulam a forma como devemos desenvolver o ato de leitura. É preciso ler sozinho, ler em silêncio, ler em repouso, ler o que é certo e edificante; é preciso ser, portanto, um ser que a escola deseje ter como aluno. Portanto, ali não se ensina a ler; ensina-se a usar a escrita alfabética e a se transformar em um ser que pratica o ato de ler de certo modo.

Ademais, o termo *ler* não seria exatamente o mais adequado para definir o que se espera do leitor em um contexto de tradição escolar. No "Dicionário de filologia e gramática", um reconhecido marco da introdução da Linguística no Brasil, a leitura ainda é definida como

> A interpretação da e s c r i t a consiste, essencialmente, na transposição dos elementos da g r a f i a em elementos da f o n a ç ã o mesmo quando não se articulam estes últimos elementos no aparelho fonador mas há apenas uma evocação mental desses elementos (leitura silenciosa) (Câmara Jr., 1956, p. 219, grifo do autor).

Da definição, compreende-se a "interpretação da escrita" de forma bem mais estreita do que, aqui, considera-se como "ato de ler". Para além das características de que já tratamos no parágrafo anterior, há outras duas propriedades a destacar na definição de Câmara Jr.

A primeira delas, bem literal, relaciona a leitura da escrita à descoberta de uma língua falada que lhe dá sentido. Trata-se, segundo ele, da transposição do material gráfico em fonação, oralizada ou interna. Ainda que não se tenha nisso, em princípio, a ideia de que deva haver perfeita isomorfia entre as formas gráfica e fonológica no ato de leitura, a definição de Mattoso Câmara permite suscitar que a transposição de uma forma à outra dá-se de forma natural e perfeitamente previsível a partir de alguma forte relação entre elas. Sabe-se, todavia, que, além da imensa variedade dialetal que compõe o Português do Brasil, as representações fonológicas

estão sujeitas a variações, tanto idioletais como decorrentes de um sem número de fatos fonêmicos inexistentes na forma gráfica. Para a maioria dos falantes do Português do Brasil, a leitura de um texto escrito não se resume a sua mera transposição, pois envolve um número significativo de elaborações mentais que, de fato, transformam a escrita em uma representação fonológica. Esse processo de elaborações tende a ser ainda mais complexo, à medida que os fatores idioletais, dialetais e fonêmicos tornem menos transparente a relação entre elas.

A segunda propriedade a se destacar da definição de Mattoso Câmara está subentendida no termo "transposição". Nesse processo sistemático de conversão de uma forma em outra, observa-se que não é autorizado ao leitor elaborar o sentido do texto, assumir, portanto, aquele lugar do "entre-si". Nesse exercício solitário de decodificação, cumpre-lhe extrair o sentido que emana soberanamente do texto. É o texto quem diz, fazendo-se, assim, texto, antes mesmo de ser leitura de alguém. É sobretudo nessa propriedade que se assenta, de forma mais clara, a concepção de leitura que perpassa as práticas da tradição escolar: um aluno (no singular) decifrando um texto (soberano).

Desde o final do século passado e avançando neste século, os estudos sobre o processo de leitura trouxeram muitas contribuições para a compreensão do "ato de ler", de suas propriedades, do ponto de vista intelectual e dos fatores interferentes. Desses estudos, além da caracterização da leitura como um processo mental de produção de sentidos naquele lugar entre o sonho e o mundo, restou claro que o texto escrito não se institui por si mesmo, isolado do leitor ou do mundo. Como ressalta Dumont (2001, p. 44),

> Trata-se sim de examinar como um texto se expõe, explicitamente ou não, à leitura, ou às leituras que são feitas ou podem ser feitas, como se permite a liberdade de leitura, ou se faz sua restrição, a partir da vivência do leitor. A compreensão de um texto, a ser efetivada pela

> leitura crítica, enreda-se na percepção das relações entre o texto e o contexto.

O sentido de um texto transita, na realidade, entre o contexto de mundo do qual deriva e somente no qual pode ser buscado, e o contexto de significações daquele que o lê. A matéria gráfica, no caso do texto escrito, nada mais contém do que um *corpus* de palavras que suscita a ligação entre esses dois contextos. Esse é o motivo pelo qual somos hoje levados a definir o texto desde o ponto de vista de quem o lê, a quem se expõe e se faz pleno de sentido. Não um sentido que lhe é inerente, mas, sim, um sentido que deriva da experiência de leitura. Todo texto é texto para alguém. Não o sendo, não é nada, pura matéria gráfica rabiscada.

A expressão "ensino de leitura" vem sendo paulatinamente substituída por "tornar-se leitor", em um movimento que busca deslocar o imaginário de uma prática decifradora e apócrifa, por um processo global de desenvolvimento de um sujeito leitor de mundo. Nesse movimento, perde espaço o método, o texto estereotipado, e entra em cena um professor mediador de sonhos, mundos, contextos e os "entre-si" que habitam em seus alunos. Nas palavras de Paulo Freire (1996, pp. 33-5),

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache 'repousado' no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (§) [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente 'perseguidora' do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (§) [...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua

> razão de ser. (§) [...] Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (§) Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade.

A curiosidade faz-nos abrir as janelas e olhar o mundo como nos sugere Alberto Caeiro. Nesse excerto de Freire (1996), encontramos a melhor definição para a prática mediadora do formador de leitores: aquilo que "convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser".

Trago Paulo Freire e Fernando Pessoa, este, vestido de Alberto Caeiro, ao prefaciar este livro, porque vejo em ambos a síntese da motivação de todos os seus capítulos. Partindo de um movimento de ação que tem a escola real e seu professor como protagonistas, o projeto "Roda de Conversas – cotidiano e escola", o livro já se institui como uma proposta de desafio às tradições da escola, entre as quais, acrescento, aqui, a da formação do leitor. Não bastasse isso, o livro propõe, de forma ainda mais desafiadora, concentrar-se no sujeito-leitor da Educação de Jovens e Adultos, presente, tanto no consagrado discurso de Paulo Freire, como nas inquietações existenciais carregadas de pragmatismo histórico de Alberto Caeiro.

Distribuídos em duas partes, os capítulos subsequentes nos proporcionam um panorama desse leitor de mundo que desafia a escola e seus professores a se revolucionarem a cada dia de aula. Pessoas cuja riqueza de conhecimentos de vida e de mundo contrasta com a pobreza dos valores escolares e sua dificuldade de se tornar mediadora de seu desenvolvimento enquanto leitores, pois é muito bom reconhecê-los aqui, retratados como sujeitos escolares; não alunos do "fracasso escolar", e sim alunos plenos, no direito e no processo de aprendizagem. Identificá-los assim é um passo

necessário para reconhecê-los agentes de seu próprio desenvolvimento como leitores.

Esta é uma obra coerente com sua origem: suscitadora de rodas de conversa sobre a escola e seus atores.

Referências

CÂMARA Jr., J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: Lozon, 1956.

DUMONT, L. "Contexto, leitura e subjetividade". In *Transinformação,* v. 13, n. 1, pp. 43-47, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PESSOA, F. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960.

Parte I

Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas

Capítulo 1
Currículo e cotidiano da Educação de Jovens e Adultos

Enio Serra

Primeiras palavras

Este texto surge de uma roda de conversa com educadoras e educadores em torno do currículo escolar e sua relação com o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).[1] Ao longo da discussão, surgiram muitas inquietações e apareceram muitas indagações que povoam a prática docente, principalmente quando se trata da dimensão curricular do trabalho pedagógico com jovens e adultos trabalhadores. Tais questões não procuravam verdades prontas e estabelecidas nem respostas definitivas. Apenas lançaram ao ar e às mentes a necessária reflexão e a busca por outros sentidos do cotidiano. E é com esse espírito que as palavras que aqui correm pretendem chegar aos professores e professoras que atuam na EJA.

O texto inicia justamente pela relação entre currículo e docência. Ao discorrer sobre esse tema, pretendo problematizar, entre outros aspectos, a definição, a seleção e a organização dos conteúdos das aulas, no sentido de argumentar que estas são tarefas

---

[1] Evento intitulado Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas, cujo tema "Currículo e Cotidiano na Educação de Jovens e Adultos" foi abordado em 30 de março de 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

e incumbências do educador e de seu papel intelectual no processo educativo. As referências e as bases para esse trabalho intelectual são discutidas em seguida, assim como as questões relativas às escolhas em torno dos temas e objetos do conhecimento escolar quando se trata da EJA. Ainda com a preocupação voltada para a seleção de conteúdos, o texto provoca a reflexão sobre esse processo e a abordagem didática do conhecimento escolar, perguntando sobre a necessidade de se pensar um currículo específico para essa modalidade da Educação Básica. Traz ainda a discussão acerca das especificidades do aluno trabalhador e de como a escola as considera na elaboração das propostas curriculares. Reafirma a necessidade do trabalho coletivo nos processos educativos e finaliza recuperando os preceitos da pedagogia libertadora e problematizadora.

Assim, a partir das questões levantadas, convido-os a conversar, ou melhor, convido-os a conversarem entre si por meio deste e de outros trabalhos. Que as ideias e perguntas aqui lançadas possam ser estimuladoras e desencadeadoras de novas discussões e debates e que estes, por sua vez, possam provocá-los a refletir sobre suas práticas, corroborando-as ou redefinindo-as à luz das novas ideias e descobertas que porventura surgirem.

Educadores e práticas curriculares

O que ensinamos? Por que temos que ensinar este ou aquele tema e os alunos têm que aprendê-los? Quem define os conteúdos das disciplinas escolares? Com que critérios? Essas e outras perguntas devem estar presentes em todos os educadores e educadoras que pretendem desenvolver um trabalho pedagógico baseado no pensamento crítico e criativo, já que estranhar aquilo que nos é tão familiar e tão próximo faz parte de atitudes e condutas emancipatórias. Se queremos esses pressupostos para nossos alunos, temos que praticá-los nós mesmos. E não há nada tão mais familiar e próximo aos docentes quanto os conteúdos disciplinares. Afinal, nós

os conhecemos desde que éramos alunos da Educação Básica e lhes damos abrigo em nossas memórias escolares. Passamos pelo Ensino Superior, adentramos as escolas como professoras e professores, e eles continuam lá, muitos deles inabaláveis.

Por que poucos de nós questionamos o que nos é imposto como programa curricular? Por que desconfiamos de colegas que tentam mudar a lógica estabelecida? Por que censuramos os autores de livros didáticos que se atrevem a substituir um tema consagrado para um determinado ano de escolaridade por outro tradicionalmente previsto para outro momento? Mais e mais perguntas surgirão quanto mais tentarmos compreender a contraditória relação que se estabelece entre educadores e o currículo escolar. Em outras palavras, quanto mais conversarmos e refletirmos sobre nossas práticas curriculares, mais teremos chances de nos percebermos como profissionais da educação, e não como meros reprodutores de algo pré-determinado.

Quando Arroyo (2011) nos afirma que a identidade docente tem como referência recortes do currículo, pois somos sempre associados ao que ensinamos, e é o conhecimento veiculado nas aulas que nos caracteriza enquanto educadores, ele nos convida a assumirmos nossa identidade como intelectuais que pensam e trabalham com as relações humanas por meio do conhecimento; mais especificamente, mediante o conhecimento escolar. É por isso que, embora muitas vezes não reconheçamos, temos posições questionadoras quanto a alguns objetos de ensino e nos perguntamos sobre as razões que nos obrigam (ou não somos obrigados?) a ensiná-los.

No que se refere à construção do conhecimento com alunos jovens e adultos trabalhadores, essas questões se intensificam, pois, se quisermos desenvolver de fato um trabalho pedagógico significativo, precisamos problematizar a seleção e a organização dos conteúdos. É necessário estranhá-los, analisá-los, questioná-los e nos perguntarmos sobre o sentido que eles têm para os alunos. A seleção e a organização dos conteúdos disciplinares são dimensões

do currículo que não podem ser negligenciadas, principalmente quando se trata da EJA. Nessa modalidade, o tempo e os propósitos estipulados para o trabalho pedagógico não podem ser comparados aos previstos para crianças. Se, para estas, a seleção de temas já é algo problemático e alvo de intensos debates, para jovens e adultos, isso toma proporções mais agudas pelo simples fato de que justamente não lidamos com crianças, e sim com trabalhadores e trabalhadoras que levam vida de adulto, muitos dos quais são mães, pais, chefes de família, responsáveis pelo seu próprio sustento ou pela contribuição financeira na manutenção do domicílio em que habitam. São, portanto, sujeitos com saberes experienciais que nos demandam e exigem uma programação curricular específica.

É fato que há muitas educadoras e educadores em escolas e em projetos de educação popular que já preveem e trabalham na perspectiva da especificidade curricular da EJA. Mas é fato também que boa parte das escolas ainda desenvolve o trabalho pedagógico na lógica supletiva; quer dizer, define, seleciona e organiza os conteúdos escolares a partir da compressão do currículo preestabelecido para crianças e adolescentes. Os motivos que levam a essa prática são muitos, mas, muitas vezes, a insegurança e a dúvida em propor a programação predominam e dificultam o salutar ato de ousar e experimentar. Afinal, em boa parte dos casos, fomos formados para reproduzir, e não para construir currículo, pois sempre nos disseram que teríamos que seguir o livro didático ou nos basear nas questões dos vestibulares ou do ENEM. Em razão disso, comumente nos exigem o mesmo programa para toda a escola e nos controlam por meio da vigilância dos diários de classe ou por meio das provas únicas e iguais para todas as turmas. E, se nosso parâmetro de escolarização continua sendo o que se faz com crianças e adolescentes, por que razão faríamos diferente com a EJA? Além disso, muitos de nós, quando nos desafiamos e ousamos pensar essa especificidade, vemo-nos sozinhos nessa tarefa e, sem apoio de colegas, das direções e coordenações, muitas vezes declinamos.

Outro aspecto que nos inibe nessa busca é a pouca tradição escolar na produção de propostas curriculares e de materiais didáticos voltados para a EJA. Apesar de muitas propostas específicas terem sido elaboradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA),[2] é verdade, porém, que essa produção ainda é incipiente e nem sempre prevê a perspectiva problematizadora da educação. A partir dessa constatação, é importante que se reflita sobre os modelos que vêm orientando as práticas curriculares na EJA. Quais seriam eles? Estariam de fato a serviço da especificidade da EJA? Sobre que perspectivas políticas e pedagógicas?

Quais as referências dos educadores para a seleção e organização dos conteúdos disciplinares?

Construção social e histórica, o currículo escolar se configura em uma verdadeira arena de conflitos, e as disputas em torno do conteúdo programático da Educação Básica têm se dado em diferentes e variadas esferas. Dos gabinetes do MEC, passando pelas empresas educacionais, agências multilaterais, editoras de livros didáticos, até as escolas e salas de aula do país, os embates expressam não só as visões de mundo de cada segmento da sociedade como também os meios mediante os quais se dão os enfrentamentos. Vale lembrar o recente processo de discussão e definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que envolveu desde a Fundação Lemann[3] até pesquisadores e professores universitários.

---

[2] As principais foram: Proposta Curricular para a EJA (2002), Cadernos de EJA (2007) e o Plano Nacional do Livro Didático para a EJA (2011 e 2014).

[3] A Fundação Lemann é uma organização educacional criada pelo megaempresário Jorge Paulo Lemann, que tem como pretensão buscar "soluções inovadoras" para a educação brasileira. Tal organização faz parte do Movimento pela Base Nacional Comum, grupo criado por especialistas e empresários para apoiar a Base por meio do desenvolvimento de pesquisas e insumos técnicos. Em 2013, a Fundação Lemann, junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), organizou e realizou o Seminário Construindo uma Base Nacional Comum, cujo propósito era debater sobre padrões curriculares comuns no Brasil (ver http://www.consed.org.br/

Pensar e definir a política de currículo não é, portanto, algo ingênuo e simples, abarca diferentes interesses e aponta sempre para um determinado projeto de educação e de sociedade.

No que se refere à EJA, a disputa pela concepção de trabalhador e de educação para a classe trabalhadora revela aquilo que Gramsci chamava de "marca social da escola". Para Rummert e Ciavatta (2010), essa marca expressa o fato de que, na sociedade capitalista, há um tipo de escola para cada grupo ou classe social. Nessa perspectiva, a escola para os trabalhadores, nos dias atuais, não passaria de formação aligeirada e superficial destinada à geração de mão de obra para o mundo empresarial, diferente do que poderia ser uma formação mais integral e consistente que privilegiaria a constituição do trabalhador intelectual.

Na elaboração de propostas curriculares e materiais didáticos para a EJA, essas disputas aparecem quando se analisam as concepções pedagógicas, de conhecimento e de aluno nelas presentes. Muitas vezes nos deparamos com a "expressão da marca social da escola dos subalternizados, que se assenta na cultura dos mínimos" (Rummert e Ciavatta, 2010), ou seja, nos deparamos com propostas que não se preocupam com a formação mais abrangente do educando a partir de referenciais da pedagogia crítica, e sim com o mínimo de conteúdos estabelecidos, tendo como base a educação de crianças e adolescentes (currículo supletivo) ou com o estabelecimento de competências para a produção do trabalhador apropriado para a acumulação flexível do capital[4] (currículo por competências).

Se pensarmos na maioria das escolas de EJA, veremos que o currículo supletivo ainda predomina, embora muitas vezes mesclado a práticas mais problematizadoras. Nesses casos, as referências dos

---

central-de-conteudos/consed-e-fundacao-lemann-realizam-seminario-construindo--uma-base-nacional-comum).

[4] Fase atual do capitalismo global caracterizada, entre outros aspectos, pelo trabalho polivalente, precarizado e pela desregulamentação das leis trabalhistas.

educadores para a seleção e a organização dos conteúdos disciplinares continuam sendo os livros ou materiais didáticos voltados para o público infantil. Mesmo com o recentemente implementado Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA),[5] por exemplo, vê-se que, apesar de algumas coleções levarem em consideração aspectos da especificidade do aluno trabalhador na abordagem didática dos conteúdos, a maioria das propostas recomendadas não avança no sentido de se pensar um currículo próprio para a EJA. É comum, em rodas de conversa, debates e palestras, professores e professoras se queixarem dessa característica geral das obras que deveriam ser voltadas para o público jovem e adulto. Tal fato pode indicar o quanto ainda são necessários estudos, pesquisas e trocas de experiência no sentido de se desvelar práticas curriculares que vão na contramão das perspectivas hegemônicas.

Boa parte dessas práticas contra-hegemônicas encontra-se em experiências de educação popular, isto é, em projetos educativos vinculados a movimentos sociais ou a entidades que tomam como referência a perspectiva libertadora e problematizadora da educação. Estreitar os laços entre os cursos de EJA presentes em escolas públicas e essas experiências de educação crítica e não formal pode se configurar em oportunidade de estabelecimento de outros referenciais para a seleção e a organização do conteúdo programático. Acredito que a escola pública de EJA tem muito a aprender e a trocar com a educação popular, principalmente no que se refere à disseminação e à ampliação do trabalho pedagógico emancipatório.

---

[5] A primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) ocorreu em 2011 e abrangeu o Ensino Fundamental.

Há temas específicos para a EJA que não são abordados tradicionalmente na escolarização de crianças?

Como seria essa especificidade curricular da EJA? Em que medida ela realmente garante um processo de ensino-aprendizagem pensado para alunos trabalhadores? Essas indagações nos levam a pensar sobre a existência ou não de temas específicos para a EJA. Temas que não fariam sentido ou seriam de difícil compreensão para crianças e adolescentes, mas que seriam perfeitamente compreensíveis e significativos para jovens e adultos independentemente da etapa da Educação Básica. Para aprofundar tais reflexões, é preciso recorrer a dois aspectos da organização curricular: eixos temáticos gerais ou temas geradores para todas as disciplinas e as especificidades de cada disciplina escolar.

No que se refere a temas gerais, é preciso, primeiramente, diferenciar alguns termos que se consolidaram no vocabulário pedagógico. Por eixo temático, compreende-se um tema articulador entre diferentes disciplinas e desencadeador de questões específicas para cada disciplina desenvolver. Em geral, a escolha do eixo temático cabe aos professores ou à equipe pedagógica e independe da participação dos alunos. Já tema gerador é um termo advindo da pedagogia libertadora de Paulo Freire e é definido a partir da pesquisa sobre o contexto local e da investigação sobre o que o autor chama de universo temático dos educandos (Freire, 1987). Ambos se constituem em possibilidades de seleção de conteúdos mais condizentes com o universo adulto, com destaque para o tema gerador, pois, em sua própria gênese, considera o contexto e as condições materiais de vida dos educandos na definição do que ensinar e aprender.

No tocante às disciplinas escolares, é importante salientar que é preciso lançar um olhar mais aprofundado sobre suas trajetórias, uma vez que as disciplinas escolares são também construções sociais e históricas. Esse processo é que explica não só a presença delas

no currículo escolar, como também as mudanças e permanências no conjunto de temas característicos de cada uma. A história das disciplinas pode contribuir muito para o estabelecimento de temas específicos para a EJA, na medida em que nos fazem ver com mais clareza a constituição do conhecimento escolar e a relação destes com as ciências de referência. Quero dizer com isso que é possível a definição de temas diferentes para a educação de crianças e adolescentes e para a educação de jovens e adultos. Com base nas trajetórias disciplinares, conseguimos enxergar que o que determina a programação curricular é muito menos um conjunto de critérios técnicos e epistemológicos e muito mais uma gama de decisões políticas e pedagógicas relativas à própria tradição escolar ou às características da escola e do grupo social ao qual ela se dirige.

Sendo assim, educadores podem verificar o quanto os conhecimentos disciplinares colaboram na compreensão dos fenômenos e das temáticas da vida cotidiana dos trabalhadores por meio de assuntos não muito comuns às crianças e aos adolescentes. Em muitos projetos, propostas curriculares e materiais didáticos, por exemplo, o tema "trabalho" se configura em eixo temático central da programação.[6] Além disso, são muitas as professoras e professores que percebem, em sua lida diária, que essa especificidade se dá a partir do contexto social e pedagógico em que estão inseridos e, na ausência de referências que atendam às suas necessidades, constroem sua programação curricular e seus próprios materiais didáticos, selecionando conteúdos significativos e próprios para adultos e jovens das classes populares.

A partir dessas reflexões, é possível problematizar a ideia de que, no que se refere ao trabalho pedagógico com a EJA, o conteúdo escolar deve ser o mesmo daquele desenvolvido na educação

---

[6] Este é o caso da coleção "Cadernos de EJA", material didático elaborado no âmbito do governo federal, em 2007, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica na EJA. A coleção é formada por treze cadernos temáticos, todos eles com o tema trabalho como eixo articulador entre as temáticas. Para maiores informações, ver Fávero e Serra (2011).

de crianças e adolescentes. Aqueles que defendem essa perspectiva, afirmam que o que deve mudar é a abordagem didática dos conteúdos, e não esses em si. O currículo, assim, é visto como algo fixo, engessado e sujeito a regras rígidas e únicas para toda a Educação Básica. Se nem mesmo para o ensino dito regular essa premissa deve ser válida, que dirá para a escolarização de jovens e adultos. É preciso lembrar, antes de tudo, que a EJA é uma modalidade da Educação Básica e, como tal, comporta outros modos de se desenvolver o processo educativo, estando o currículo entre os elementos mais importantes desse processo. Portanto, não só a abordagem didática dos conteúdos deve considerar as características dos educandos, como também a seleção e a organização do conhecimento escolar, já que é o conjunto de elementos do processo educativo que dará sentido à escola como um todo.

Essa especificidade deve levar em consideração, entre outros aspectos, os saberes da experiência, a condição de jovem e adulto da classe trabalhadora, o contexto socioespacial, o tempo do trabalho pedagógico. Isso não quer dizer, no entanto, superficialidade e aligeiramento. Em uma perspectiva problematizadora, a superação dialética do pensamento simples em direção à consciência filosófica e ao pensamento crítico e criativo deve ser o principal objetivo a ser atingido.

Quem são os sujeitos com os quais compartilhamos o conhecimento escolar?

Políticas e práticas curriculares voltadas para a EJA não podem prescindir de reflexões sobre os sujeitos com os quais se compartilha o conhecimento escolar. Em uma primeira análise, podemos caracterizar a maioria dos educandos como trabalhadores de baixa renda, ou melhor, como pertencentes à classe trabalhadora. Identificá-los a partir de seu lugar na divisão social do trabalho, da classe social ou a partir do pertencimento a grupos culturais

subalternizados é fundamental para reconhecer o caráter de classe da EJA e compreender sua própria existência enquanto modalidade de ensino.

Em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais são imensas e históricas, não se pode confundir a EJA com a educação de adultos, com qualquer adulto, com qualquer educação. É preciso deixar claro que nos referimos à garantia do direito à educação por parte de frações da classe trabalhadora mais destituídas de direitos. Vale dizer que utilizo o conceito ampliado e atualizado de classe trabalhadora,[7] que vai além dos trabalhadores do setor produtivo e engloba os trabalhadores do setor de serviços, desempregados, terceirizados e todos aqueles submetidos a formas precarizadas de trabalho. A muitos desses foi negada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência. E essa é uma situação provocada pela sociedade de classes, uma vez que a estrutura desigual tem condicionado as políticas oficiais, com raras exceções, a beneficiarem os setores mais privilegiados da sociedade, justamente aqueles que não precisam se lançar ao mundo do trabalho desde cedo para assegurar sua própria sobrevivência e a de sua família.

Com isso, não nego o fato de que, entre os trabalhadores, encontramos a diversidade. São mulheres e homens negros, mestiços, brancos, com relações hetero ou homoafetivas, que adotam variadas crenças religiosas, egressos de diferentes culturas regionais, mas, ao mesmo tempo, e cada vez mais, imersos na cultura de massa. São também migrantes do campo ou de pequenas cidades, pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem terra, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e outras populações marginalizadas historicamente. São ainda jovens das periferias e favelas urbanas recém-egressos das salas de aula diurnas. São, portanto, pessoas que sofrem não apenas as opressões pelo lugar que ocupam na sociedade de classes, mas, junto a essas e potencializadas por

[7] Sobre a ampliação e atualização do conceito de classe trabalhadora, ver Antunes (1999).

essas, também sofrem discriminação por sua origem étnica, pela condição de gênero, por sua orientação sexual, por sua religião, por seu sotaque regional, pelo lugar onde vivem. No entanto, é a condição de classe que as leva aos cursos de EJA.

Compreender essa diversidade e ir além dos estereótipos não é tarefa simples. Isso implica abertura e flexibilização na relação com o outro, quebra de hierarquias e exercício da escuta ativa sobre o que os trabalhadores têm a dizer. Em outras palavras, é preciso praticar o diálogo, conforme nos indica Freire (1986, 1987). A presença dos estereótipos e a ausência da dialogicidade nas salas de aula da EJA têm levado à reiteração da baixa autoestima e do autobloqueio que muitos jovens e adultos trabalhadores experimentaram quando passaram pela escola na infância ou na adolescência. Sobre essa questão, Freire e Shor (1986) afirmam que muitos alunos sofrem autobloqueio geralmente devido a uma restrição externa que vem de professores que lhes dizem que não são capazes de aprender. A partir de suas experiências como educadores, os autores apontam que, ao desafiar os alunos, podemos provar-lhes que podem aprender e, consequentemente, os tornamos mais livres.

Nesse sentido, práticas curriculares que reconhecem a potencialidade dos saberes da experiência não se contentam com os conteúdos preestabelecidos. Reinventam, recriam constantemente o conhecimento escolar e situam o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo (Freire e Shor, 1986). Para adotar essa "pedagogia situada", que nos indicam Freire e Shor (1986), é necessário conhecer o grupo de alunos com os quais se trabalha. Conhecer em sentido amplo, ou seja, de que forma estão inseridos no mundo do trabalho, o que pensam, o que sabem, de onde vêm, suas trajetórias ao longo da vida de trabalhador, suas manifestações culturais. Para a pedagogia problematizadora, importa saber quem são esses sujeitos, pois é por meio desse conhecimento que o currículo deve ser pensado e executado.

A prática curricular problematizadora, no entanto, não é fácil. É extremamente desafiadora para os docentes e para a escola em geral. Para praticá-la, amarras devem ser soltas, inseguranças superadas e medos dominados. Trocar experiências com colegas docentes e dialogar com os alunos talvez seja um bom começo para ousar e prosseguir.

Nesse sentido, o levantamento do perfil do aluno pode ser um caminho possível, já que, por meio de um pequeno questionário aplicado aos educandos, pode-se ter acesso a uma série de informações relevantes para conhecê-los um pouco mais a fundo e proceder às decisões que envolvem a seleção e a organização de conteúdo. Quanto mais a escola como um todo estiver envolvida nesse processo, melhor será o resultado e mais ricas serão as análises empreendidas. Para tanto, o trabalho coletivo deve ser estimulado como forma de garantir a prática reflexiva, investigativa e crítica. Só assim a dialogicidade tem condições de se tornar plena, pois dialogam gestores, educadores e educandos.

O necessário e frágil processo coletivo

No entanto, nem sempre o trabalho coletivo é possível. Vivemos em uma sociedade com poucas práticas democráticas no cotidiano das pessoas. Em muitas redes de ensino, são comuns os casos de autoritarismo, fisiologismo e populismo como formas antidemocráticas de gerir e coordenar as escolas. Além disso, as políticas neoliberais, de caráter privatista e mercadológico, têm reforçado e disseminado a ideia de que educadores não são educadores, e sim professores que exclusivamente professam ensinamentos, em uma perspectiva bem próxima à educação bancária denunciada por Paulo Freire. Vistos como reprodutores de currículos mínimos ou básicos, muitos educadores têm enfrentado sérios embates para fazer valer suas concepções. Muitos outros, porém, sucumbem ou concordam,

por diferentes e variados motivos, com a premissa reprodutora da profissão docente.

Em jogo, a disputa de sentidos sobre a EJA e, consequentemente, sobre a formação do trabalhador. Tal fato revela que o conflito é algo inerente ao processo educativo. Porém, vive-se hoje, no Brasil, uma radicalização à direita que se configura em perseguição às ideias progressistas e, consequentemente, à pedagogia crítica. Em muitas instituições educativas, o conflito salutar e fruto das divergências dialogadas cede lugar ao controle, ao ataque à autonomia docente e a práticas gestoras reguladoras da docência. Esse é o caso do projeto Escola sem partido,[8] que enxerga doutrinação ideológica de esquerda no desenvolvimento do pensamento crítico e vê na figura do educador problematizador um inimigo a ser combatido.

Ademais, enfrentar a estrutura desagregadora e fragmentária da maioria das escolas públicas é outro desafio ao processo coletivo. Diferentemente dos projetos de educação popular, em geral, incentivadores de práticas coletivas e dialógicas, as escolas, com algumas exceções, mantêm tradições que concentram na figura da diretora ou diretor a autoridade única e a quem se deve a tomada de decisões. A despeito de avanços advindos com a LDB, a qual tornou possível a gestão democrática em muitas redes públicas de ensino, principalmente no que se refere a eleições diretas para a direção, muito ainda se tem que superar para atingir de maneira integral relações democráticas e participativas nas escolas. A luta pela gestão democrática nas escolas de EJA é também a luta pela educação emancipadora e libertadora dos trabalhadores. É a luta pela perspectiva de que outra escola é possível, de que outra EJA é viável.

---

[8] Projeto criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e apresentado ao Congresso Nacional e em diferentes Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores pelo país. O projeto defende punições a professores denunciados por "doutrinação ideológica" de seus alunos. Em algumas dessas instâncias, o projeto foi aprovado, caso, por exemplo, da Assembleia Legislativa do estado de Alagoas, em 2016.

A reafirmação da EJA com referência na educação popular

É preciso e importante dizer que a reafirmação da EJA com referência na educação popular passa também pela luta por uma gestão democrática e participativa no que se refere às políticas de currículo. Experiências de participação mais ativa de professores e comunidade escolar em geral na construção curricular tiveram lugar em algumas redes municipais e estaduais com a redemocratização do país em meados dos anos 1980. A LDB consolidou a indicação da elaboração dos projetos político-pedagógicos pelas escolas, e, entre os anos 1990 e 2000, vimos novas experiências participativas acontecerem. É verdade, porém, que a tradição de um currículo pré-determinado e alheio à participação de educadores e educandos continuou prevalecendo e, mais recentemente, a partir da primeira metade dos anos 2010, acentuando-se com base em argumentos advindos da visão mercantilista, privatista e empresarial da educação.

Para Saul e Silva (2011), o atual contexto tem levado cada vez mais a escola pública a se configurar como "repositório de decisões das políticas curriculares reguladas por um Estado avaliador que se utiliza de inúmeros condicionamentos [...] de modo a garantir a efetividade das políticas geradas em instâncias centrais da administração da educação" (Saul e Silva, 2011, p. 6). Para os autores, a proposta de educação crítico-transformadora, ou seja, a educação popular difundida mediante a obra de Paulo Freire e de tantos outros educadores, contrapõe-se frontalmente a essa lógica autoritária de condução das políticas de currículo. Isso porque essa perspectiva defende que as escolas tenham voz na construção de propostas curriculares, pois só assim se pode concretizar valores e práticas de escolas verdadeiramente democráticas. E, entre esses valores, encontram-se princípios inerentes à participação e à autonomia.

Como garantia desses princípios, principalmente no que se refere à participação, é fundamental que toda a comunidade escolar se envolva nas discussões e definições do currículo escolar. Isso quer dizer que, no caso da EJA, seja assegurada a atuação dos educandos nesse processo, afinal, trata-se de pessoas jovens e adultas plenas de saberes experienciais que podem em muito contribuir para uma proposta curricular significativa para todas e todos. Saul e Silva (2011), no entanto, alertam para o fato de que é preciso "compreender, com Freire, que esses sujeitos que estão na escola ou em seu entorno têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo" (Saul e Silva, 2011, p. 7).

Reafirmar a EJA com base nos preceitos da educação popular, contudo, não significa que estamos diante de um dever simples e descomplicado. Exatamente pela força do pensamento hegemônico, essa tarefa se mostra árdua e conflituosa, muitas vezes tendo que se imprimirem esforços contínuos para desconstruir, entre os membros da própria comunidade escolar, imagens arraigadas e fixas sobre a escola e seu papel social. Por isso, muitos se perguntam se é possível, de fato, fazer a educação popular na rede pública de ensino. Indagam se essa concepção de educação não estaria mais afeita à educação não formal ou a projetos educativos vinculados a movimentos sociais. Para esclarecer esse aspecto, Freire (2001, p. 56) afirma que a educação popular a que ele se refere "é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática". Sendo assim, não só é possível a educação popular nas escolas públicas de EJA, como também é aconselhável que se a desenvolva, uma vez que são os trabalhadores das classes populares que as frequentam majoritariamente.

Todavia, com o intuito de contribuir para a superação de dúvidas e receios, o autor nos recorda que "não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais" (Freire, 2001, p. 54). Para ele, mesmo não podendo tudo, a prática educativa pode muita coisa. Com isso, alerta para o fato de que se deve recusar tanto o otimismo ingênuo, que crê na educação como solução para todos os problemas, como também o pessimismo acrítico, para o qual a educação escolar não passa de reprodutora das ideologias opressoras e das desigualdades sociais. Para Freire, as duas visões são antidialéticas porque não recorrem à história como possibilidade e não reconhecem o papel das subjetividades. E, especialmente em relação aos que exageram no caráter reprodutivista da educação, o autor diz que eles não compreendem que, embora sejamos programados a aprender, não somos determinados. Nesse sentido, afirma que "é exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços" (Freire, 2001, p. 55).

Assim, em meio às contradições, a concepção problematizadora da educação pode, e deve, ser levada às escolas públicas de EJA. Se somos educadores e educadoras progressistas, se acreditamos e lutamos por sociedades mais justas, temos que realizar o possível de hoje para que se concretize, amanhã, o impossível de hoje. Para Freire (2001, p. 56),

> cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias, não se deixarem intimidar".

Palavras finais

Políticas e práticas curriculares fazem parte do cotidiano das escolas, assim como conversas e trocas de ideias e impressões sobre esse mesmo cotidiano. Nos cursos de EJA, o diálogo entre educadores e entre estes e os gestores se torna mais premente, uma vez que são raros os profissionais da educação que tiveram em sua formação inicial discussões e reflexões acerca das políticas públicas para a EJA e do trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos trabalhadores. O diálogo por meio das conversas torna-se, assim, parte da formação continuada. E quanto mais as conversas girarem em torno do currículo, quanto mais forem organizadas em momentos a elas destinados, quanto mais forem sistematizadas, melhor servirão de base para novas reflexões e outras formas de praticar currículo.

E se é pretendido desenvolver políticas e práticas curriculares com base na perspectiva problematizadora, de base freireana, as conversas devem se estender aos educandos. Conforme tentei dialogar com o leitor e com a leitora, a EJA problematizadora não pode prescindir do protagonismo de seus alunos. Seja em que grau for e com a profundidade possível em cada momento, a conversa com eles tem que ser encarada como elemento crucial da tomada de decisões relativas ao que ensinar e aprender e como ensinar e aprender. Sem isso, há grandes chances de se continuar a prevalecer a educação bancária, tradicional e acrítica, isto é, uma educação que pouco reconhece seu papel social e pouco contribui para a aprendizagem significativa e transformadora.

Como não há fórmulas mágicas nessa perspectiva nem pacotes prontos a serem aplicados, acredito que somente a conversa encarada e organizada como metodologia de trabalho pode colaborar para a superação das dificuldades, dos medos, das inseguranças e dos anseios. Somente ela pode ajudar no enfrentamento das adversidades e da negação do direito a uma educação que faça sentido

para homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores, sujeitos plenos de experiência e de cultura forjadas em seus cotidianos.

O convite à conversa e ao diálogo foi feito. Que sejam dois educadores a conversar, que seja toda a escola, que seja o educador e seus educandos apenas. Não importa, o currículo da EJA deve ser fruto desses, por vezes, pequenos e breves, mas grandes e essenciais debates em torno da escola, em torno do que significa ensinar, educar, aprender, refletir, pensar, criar. Enfim, do que significa viver.

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CIAVATTA, M.e RUMMERT, S. “As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional”. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 31, n. 111, pp. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

FÁVERO, O. e SERRA, E. “Análise da Coleção Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1.º e o 2.º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos”. In TIRIBA, L. e CIAVATTA, M. (org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora da UFF, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

______. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

______ e SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAUL, A. M . e SILVA, A. G. “O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola”. *Revista E-curriculum*. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.

Capítulo 2
Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na alfabetização de jovens e adultos

Jaqueline Luzia da Silva

Introdução

Este trabalho tem origem em uma pesquisa sobre permanência e desempenho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizada com alunos alfabetizandos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Silva, 2010). A pesquisa teve como objetivo compreender as características de escolas de EJA e sua capacidade de incidir positivamente, por meio do uso de seus recursos materiais e de suas políticas e práticas pedagógicas e de gestão, no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos.

Aqui, faz-se um recorte da pesquisa trazendo para o debate a fala dos alunos, as narrativas sobre suas trajetórias escolares e sobre seu processo de aprendizagem. A importância desta etapa da pesquisa recai sobre a atenção dada aos alunos e alunas do PEJA, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem (Oliveira, 1999), como sujeitos do processo de ensino, como sujeitos de direitos que são (Arroyo, 2006).

Para isso, foram ouvidos 43 alunos de seis turmas de alfabetização, [1] de três escolas com PEJA, por meio da técnica de pesquisa denominada grupo focal. As questões levantadas nas entrevistas com os seis grupos focais realizados foram planejadas a partir do roteiro de entrevista das professoras, coordenadores e diretores, para que se conhecesse a percepção dos alunos a respeito dos temas pesquisados junto a esses agentes, visando a complementar as outras técnicas utilizadas na pesquisa. O roteiro do grupo focal compreendeu aspectos tanto escolares quanto sociais de apropriação da leitura e da escrita e da relação com a aprendizagem, como a frequência à escola, as trajetórias escolares, as perspectivas pessoais, suas estratégias de permanência e as principais dificuldades enfrentadas.

A análise dos dados levantados na pesquisa baseia-se nos estudos de Marcia Alvarenga (2014), que ajudam a pensar sobre a linguagem dos jovens e adultos como fonte de pesquisa. Ela traz as bases teóricas de Mikhail Bakhtin, alicerçando as ideias que apontam a importância do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, bem como de suas experiências na relação com os outros e com a realidade em que vivem.

Quando se trabalha com a EJA, é imprescindível reconhecer os educandos como sujeitos da educação (Freire, 1982). Assim, buscou-se captar a prática educativa desses sujeitos a partir de sua fala e entendê-los em seu contexto, com suas expectativas e anseios com relação à escola e ao processo de alfabetização. Os resultados do estudo mostram como as percepções desses sujeitos podem auxiliar a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no sentido de melhorar o trabalho realizado e garantir a aprendizagem deles.

---

[1] Matriculados no PEJA I, que corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A pesquisa com grupos focais

Os alunos envolvidos na pesquisa responderam a um questionário socioeconômico e, posteriormente, foram entrevistados por intermédio da técnica do grupo focal. Foram realizados seis grupos focais – um com cada turma pesquisada –, cinco deles compostos por sete alunos e um formado por oito alunos, correspondendo a um total de 43 pesquisados.

O grupo focal é um bom instrumento de coleta de dados, pois permite a interação entre o grupo, e as trocas efetivadas podem ser estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Além disso, o interesse recai não só no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (Gatti, 2005).

As questões levantadas nas entrevistas com os grupos focais foram planejadas a partir do roteiro de entrevista das professoras, coordenadores e diretores, para que se conhecesse a percepção dos alunos a respeito dos temas pesquisados junto a esses agentes, visando a complementar as outras técnicas utilizadas na pesquisa. O roteiro do grupo focal da pesquisa compreende tanto aspectos escolares quanto sociais de apropriação da leitura e da escrita e da relação com a aprendizagem.

> As entrevistas com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa (Boni e Quaresma, 2005, p. 73).

Aqui, optou-se por transcrever alguns trechos dos grupos focais, com o intuito de contextualizar a análise de dados, aproximando os relatos das interpretações traçadas pela pesquisa. Os tre-

chos apontam de uma maneira dinâmica as percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na EJA.

Alfabetização e escola na Educação de Jovens e Adultos

É interessante conhecer o que os sujeitos da EJA pensam sobre seu processo de escolarização. Muitas vezes, quem fala sobre isso são os professores e os gestores da escola, mas poucas vezes se ouvem os educandos. Além disso, quando estes são ouvidos, muitas vezes essa fala é apenas ilustrativa e pouco se adentra nas motivações, questionamentos e críticas trazidas por eles.

A pesquisa aqui apresentada vai ao encontro da fala dos alunos, no sentido da valorização do que sentem em relação à escola da EJA.

Perfil socioeconômico, cultural e escolar dos alunos

O perfil dos alunos é muito semelhante nas três escolas pesquisadas. Boa parte desses alunos teve uma escolaridade anterior, enquanto outros nunca estudaram. As equipes das escolas afirmam que os que tiveram uma escolaridade anterior tiveram também uma história caracterizada pelo fracasso escolar e/ou pela evasão, que culminam sempre na baixa autoestima apresentada pelos alunos da EJA.

Os alunos do PEJA I são mais idosos nas três escolas. Boa parte dos adolescentes egressos do ensino regular encontram-se matriculados no PEJA II. Esses alunos idosos, segundo professoras e coordenadoras pedagógicas, têm mais dificuldades para aprender. Essas dificuldades decorrem não só da idade avançada, mas também das preocupações e das responsabilidades cotidianas, porque trabalham muito durante o dia e chegam cansados à escola.

A maioria dos alunos do PEJA I é composta por mulheres, pertence às classes populares; alguns são pais dos alunos que

estudam durante o dia nas escolas, possuem baixa renda e muitos dizem que procuraram o PEJA também para melhorar no que se refere ao trabalho, seja para conseguir um emprego melhor, seja para mudar de função no próprio emprego, ainda que o principal motivo seja aprender a ler e escrever. Alguns vêm para a escola para aprender a ler a Bíblia, porque são evangélicos. Há, inclusive, casos em que os alunos procuram a escola por recomendação médica, porque apresentam quadro de depressão e problemas neurológicos ou psicológicos.

As escolas têm procurado traçar o perfil dos alunos do PEJA. Esta é uma prática muito comum entre as escolas, incentivada nos cursos de formação continuada. E esse perfil é atualizado a cada dois ou três anos, para que as escolas conheçam os alunos com quem trabalham.

A aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

No PEJA I, os principais objetivos de aprendizagem são a leitura e a escrita. São esses objetivos que levam os alunos a se matricularem na escola, na maioria das vezes. Por isso, é necessário que as escolas pensem como esses alunos alcançarão uma aprendizagem significativa: o que eles precisam aprender, o que querem aprender e o que lhes é necessário para a vida, o trabalho, as relações e para que continuem aprendendo fora da escola.

A fala dos entrevistados revela a ênfase não só sobre os conteúdos curriculares considerados relevantes para a aprendizagem dos alunos do PEJA, mas também sobre o fato de a escola da EJA ser um local de formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os conteúdos necessitam contemplar a realidade desses educandos, pois, caso isso não aconteça, poderá acarretar até o abandono escolar dos alunos. O relato do grupo

focal da Escola A[2] é muito interessante, pois mostra como os alunos estão se desenvolvendo a partir dos estudos:

> A27 – Eu lia 'porcamente'. Agora estou bem melhor! [...]
> A24 – Eu já sabia ler, mas tinha dificuldade em alguma coisa, como acento, agora eu sei bastante.
> A29 – Eu aprendi a lidar com os outros. Eu não sabia conversar direito. Hoje eu sou madame. A Aline ensina a gente a falar melhor, a viver melhor, a se amar.
> A27 – Eu era muito ignorante. Tudo eu queria brigar. Depois que eu vim pra cá, eu fui maneirando. Eu era muito nervosinha.
> A26 – Eu ajudo meus filhos nos trabalhos da escola, ensino, ajudo. Eu aprendi isso, porque eu não tinha paciência. Eu aprendi a conviver melhor com os meus filhos.
> A25 – A professora ensinou a gente a ir no mercado, fazer as compras de casa. No trabalho, eu leio os cardápios, já sei o que vai ser hoje. Antes eu tinha dificuldade.
> A24 – Eu aprendi aqui a ser paciente, porque eu não tinha paciência nenhuma.

É importante ouvir os relatos dos alunos, pois, para eles, a aprendizagem vai além da apreensão dos conteúdos escolares. Muito mais do que melhorar a leitura e a escrita, esses alunos alcançaram uma mudança de vida. Eles lidam com a realidade de outra maneira e atribuem a isso a contribuição da escola. Falar melhor, ter mais paciência, ajudar os filhos, aprimorar o trabalho não são conteúdos explicitados nas orientações curriculares, mas, para esses alunos, foi na escola que aprenderam tais atitudes.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1999), é necessário levar em consideração as culturas apresentadas pelos alunos da EJA e

---

[2] Os nomes das escolas e dos alunos foram substituídos por letras e letras e números, respectivamente, para que se preservasse o anonimato e a integridade moral dos participantes da pesquisa. As professoras receberam nomes fictícios.

reconhecê-los como sujeitos de conhecimento. O trecho da entrevista apresentado anteriormente mostra de forma clara o que Oliveira quer dizer com o reconhecimento de que os alunos são sujeitos de seu próprio conhecimento e de sua aprendizagem. Ainda que a escola trabalhe os conteúdos curriculares necessários, existem inúmeros outros conhecimentos aprendidos na escola que não estão explicitados nos currículos e que os jovens e adultos, enquanto sujeitos, vão construindo ao longo de suas trajetórias escolares.

Entre os conhecimentos que os alunos relatam que estão aprendendo – além da leitura e da escrita escolares –, estão a melhoria das condições para fazer transações bancárias; fazer compras; produzir listas; pegar ônibus lendo o letreiro; ler placas de rua; assinar o próprio nome; expressar-se melhor oralmente; ler a Bíblia; escrever e ler bilhetes; ler o jornal; ler livros; fazer palavras cruzadas; fazer cálculos; ler cardápios; ter mais paciência com os filhos; passar trocos; cuidar do lixo, da água e dos alimentos; conviver melhor com os outros e, inclusive, para a melhoria da memória. O relato de uma aluna da Escola B mostra a primeira palavra que leu com autonomia, na rua, após sua entrada na escola:

> Quando eu comecei a estudar com a Dona Bia, eu não sabia. Ela disse que eu já sei ler. Eu conhecia as letras, mas não sabia ler. Eu passava na rua e lia uma placa, todo dia eu lia uma letra. Eu tinha que passar todo dia lá pra acabar de ler aquilo. Eu me invoquei, parei de frente com a casa de material de construção e li 'Ah! É Cimento Mauá', no meio da rua, eu sozinha, batendo palmas. Ah! Isso é muito bom! (Risos) Foi a primeira vez que eu li alguma coisa. Agora eu vou a pé pela Intendente[3] e fico lendo tudo na rua. Agora eu já leio 'automóvel' [...]

---

[3] Intendente Magalhães é uma rua situada num bairro próximo à escola, com muitas concessionárias de automóveis.

Essa aluna ainda deixa claro que se motivou a ler as coisas na rua a partir do momento em que a professora a estimulou a ler tudo o que via. É uma prática da professora pedir que os alunos procurem ler tudo o que há na rua, em casa, no trabalho. E foi o que a aluna do relato fez: passou a ler as coisas que achava importantes que fossem lidas.

Interessante também salientar, na fala da aluna, a frase "Ela disse que eu já sei ler", pois mostra o papel da professora enquanto estimuladora da aprendizagem, que sabe do potencial da estudante, que acredita em seus conhecimentos construídos. Enquanto, por outro lado, a discente pouco acredita em si, dizendo "eu não sabia". Nesse sentido, é preciso a legitimação do outro, do educador, sobre o seu saber.

Os alunos mostram-se muito entusiasmados com a escola, gostam do que estão aprendendo, das mudanças decorrentes de sua entrada na escola, dos amigos que fizeram, das professoras e de como fazem uso do que aprendem na escola em sua vida cotidiana. Além disso, dizem que muitas vezes se surpreendem com seu próprio avanço na escola, quando conseguem realizar sozinhos as atividades propostas. A fala de uma aluna do Bloco 1[4] da Escola C, abaixo, confirma como os alunos veem sua aprendizagem:

> Eu acho que eu estou lendo mais correto. Ainda não estou como gostaria. Mas eu lia muito mal. Sabia as letras, os nomes, mas na hora de falar parece que dava um branco. Hoje já leio mais correto. Se a professora pedir na frente dos outros, eu leio. Eu tinha medo de ler errado. Aí, o medo fazia eu ler errado. Hoje, mesmo que eu leia errado, mas eu estou tentando.

[4] O PEJA I é dividido em dois blocos (Blocos 1 e 2). O Bloco 1 corresponde à fase inicial da alfabetização.

Trajetória escolar

Para compreender a trajetória escolar dos alunos, é interessante verificar a escolaridade anterior e as experiências escolares destes. Os alunos que não tiveram escolaridade anterior ao PEJA afirmam que não puderam estudar na infância porque tiveram que trabalhar desde muito cedo. Já os alunos com escolaridade anterior afirmam que, quando tiveram oportunidade de estudar, não havia recursos materiais suficientes para manter os estudos. Por outro lado, não havia muito interesse por parte destes nos estudos, pois não davam o valor que hoje dão à escola.

Os alunos da Escola A, bem como das outras escolas pesquisadas, falam da escola com muita satisfação e gratidão ao que ela representa na vida deles – dizem que se reencontraram no PEJA, que agora estão aprendendo realmente e que devem ao trabalho realizado no PEJA o aprendizado que estão adquirindo neste momento.

A maior parte dos alunos da Escola B tem escolaridade prévia ao PEJA. São alunos que estudaram quando crianças ou já na fase adulta. Esses alunos avaliam a escola de uma maneira muito positiva, comparando-a com as outras escolas pelas quais passaram. Dizem que agora estão aprendendo mais e melhor e que, muitas vezes, relembram o que já estudaram e fazem relações entre os conhecimentos que estão construindo.

Conversando com os alunos da Escola C, é possível perceber que alguns nunca estudaram, enquanto outros estudaram há muito tempo. Também alguns já entraram na escola com alguns conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, e outros aprenderam a ler e a escrever nessa escola. Eles comparam a escola atual com a de antigamente. Dizem que os recursos de hoje (material, uniforme, *Riocard*) são muito melhores e ajudam na aprendizagem; falam sobre o respeito com que são tratados nessa escola e que hoje é mais

fácil estudar. O relato abaixo, de uma aluna da escola C, confirma essa informação:

> Lá no passado a borracha tinha que ser o dedo. Hoje a gente tem material, tem caderno, tem lápis, tem caneta. Hoje a gente é tratado com mais respeito. Tem união dentro da sala. A gente faz amigos. No sábado e domingo ficamos esperando a segunda-feira chegar, pra gente ver nossos amigos, porque a escola trata bem a gente. Eu estou aqui até hoje e estão me tratando super bem. Não crio confusão com ninguém. A nossa sala é a melhor daqui da escola. A professora é uma bênção.

Perspectivas pessoais

As perspectivas dos alunos em relação à sua própria aprendizagem e ao futuro também foram verificadas pela pesquisa. Boa parte delas estão no desejo de continuar estudando e trabalhando, já verificado no questionário socioeconômico respondido por eles. Nas entrevistas, os alunos deixam claro que, entre as principais perspectivas, está a mudança de profissão ou aquisição de uma melhor posição no trabalho; o desejo de adquirir competências para a vida social, como tirar carteira de habilitação; deixar de sentir vergonha, ocasionada pelo fato de não ser alfabetizado(a); cursar o Ensino Médio, fazer um curso superior e ler com mais fluência. O relato abaixo apresenta a perspectiva pessoal de um aluno da Escola C:

> Pra mim, o estudo na minha vida é um sonho! Eu fiz o primário e queria ser professor de matemática. Aí veio o filho, o casamento, aquela coisa toda e o sonho foi por água abaixo. Mas o sonho continuava. Eu sempre lutava pra conseguir atingir esse objetivo. Só que não sobrava tempo pra estudar. Chegou o momento em que os filhos cresceram e chegou a minha vez de estudar. Chegou essa oportunidade e eu não quero parar. Eu quero avançar e chegar a ser professor de matemática. Mas não é fácil trabalhar e estudar, tem que

> ter força de vontade. Às vezes, eu falto, porque trabalho longe, pego engarrafamento e nem sempre dá tempo de chegar. Mas sempre que eu posso, eu venho. Estou aqui com meus colegas e vou estudar aqui até quando Deus quiser.

Uma das maiores expectativas dos alunos entrevistados, em todas as escolas, é o desejo de serem aprovados para os blocos ("séries") seguintes. Nas falas dos alunos, aparece sempre a preocupação demasiada com o fato de não conseguir aprender algo trabalhado pela professora em sala de aula, e isso ocasionar a reprovação e permanência no bloco. Alguns alunos afirmam que não irão ser aprovados e, ao mesmo tempo, justificam esse fato dizendo que não estão preparados e, por isso, querem continuar no bloco em que estão. Ser aprovado significa avançar na escola e na vida, caminhar para frente, evoluir. Ainda que não tenham essa certeza, os alunos orgulham-se de estar estudando e do que estão aprendendo. Sentem-se mais capazes e mais felizes por estarem estudando.

Estratégias de permanência na escola

A pesquisa tentou também verificar o sentido da permanência na escola da EJA. Dessa maneira, foi investigado como as escolas evitam que os alunos se evadam e, ao mesmo tempo, que estratégias esses sujeitos criam para que não abandonem a escola, como eles enfrentam os momentos de desânimo e desejo de desistir.

A fala de uma aluna do Bloco 1 da Escola C exemplifica bem as dificuldades enfrentadas que podem ocasionar o abandono da escola e como, ainda que com empecilhos, a aluna reconhece a importância de continuar estudando:

> A6 – Tem dia que eu acho que não vou aguentar. Hoje mesmo eu disse pra ela. Eu sou acompanhante e necessito de uma pessoa chegar pra eu sair. Eu tinha que ficar até depois da hora, esperando alguém

> pra ficar com a pessoa. Eu já tenho muitas faltas e a professora disse que eu não posso mais faltar. Eu ia passar pra o outro bloco agora no meio do ano, mas por causa das faltas, não fui.
> [...]
> Comigo, ligaram pra minha casa perguntando por que eu estava faltando e eu tive que trazer uma justificativa das minhas faltas. Tem que trazer atestado médico. Eu fico preocupada com essas faltas. E eu tenho certeza que essas faltas vão me prejudicar. Eu tenho que trabalhar e estudar, mas creio que vou conseguir.

Essa fala mostra a estratégia da aluna para permanecer na escola e também como a escola age em relação aos alunos faltosos. A análise dialoga com os estudos sobre permanência escolar de Luís Fernando Mileto (2013), quando mostram que há fatores internos que contribuem para que os alunos fiquem na escola e não a abandonem, como as interações estabelecidas no interior da turma e as ações pedagógicas, por exemplo.

> A2 – Eu estou feliz com os amigos que eu conquistei. E espero conseguir mais ainda.
> A4 – Nossa turma é isso tudo que fala aí. Nós somos uma família. Eu entrei pra escola porque pra mim é uma terapia. Eu estava em depressão, mas a escola me ajudou demais porque aqui eu tenho uma família, meus amigos, a professora...
> A1 – Eu gosto da escola, eu fico mal quando não tem. Eu gosto de estudar. Meu marido até diz 'você acabou de chegar da escola, já vai estudar!' Eu fico até duas horas da manhã estudando. Eu adoro a escola, adoro todo mundo.
> A6 – A gente tem que respeitar os professores, os amigos, procurar ser mais humildes. A escola pra mim é maravilhosa. Conheço pessoas que não conhecia antes e tenho como amigos. Eu me apeguei a alguns colegas mesmo.

> A7 – Eu estou feliz porque fiquei tantos anos sem estudar. Aí eu vou dormir pensando no colégio. Quando é 16h 40min eu já estou no ponto do ônibus pra vir pra escola. Fico doida pra vir pra escola. No começo eu chorava muito, mas agora o choro saiu da minha vida. Deus tirou o choro da minha vida. Eu nunca falto à aula, sempre estou aqui, a não ser que fique doente. Se não, eu não falto.

Esses relatos demonstram que há processos de construção de estratégias de suporte mútuo, favorecedores do sucesso escolar, caracterizadas pelas relações de amizade, cooperação e solidariedade (Mileto, 2013). Essas relações são fortalecidas na escola da EJA, traduzidas por um sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Esse pertencimento contribui para que o desejo de abandono não exista ou seja superado.

Os estudos sobre permanência escolar também apontam na direção de que se considerem as estratégias construídas pelos sujeitos da EJA que contribuem para que fiquem na escola e não se evadam. Assim, faz mais sentido falar em permanência do que em evasão escolar, porque é necessário pôr o foco nos fatores positivos que levam os sujeitos a estarem na escola e a realizarem suas aprendizagens. Segundo alguns pesquisadores, há um "apodrecimento" do conceito de evasão como é comumente entendido, dando lugar ao conceito de permanência como uma "agenda bem mais rica", de acordo com as palavras do professor Osmar Fávero, no texto de Carmo e Silva (2016).

Principais dificuldades enfrentadas

As principais dificuldades encontradas na escola, tanto com relação à aprendizagem quanto com relação à vida cotidiana, foram trazidas pelos alunos nos grupos focais. Os alunos apresentam como principais dificuldades a idade – sempre relacionando-as aos problemas de aprendizagem –, o cansaço, a falta de tempo para estudar

em casa, a dependência de outras pessoas para ler correspondências e documentos pessoais e o preconceito social sofrido por estarem estudando em uma idade avançada.

Nos relatos, aparecem: a dificuldade em escrever, para a maioria dos alunos; em realizar as atividades de matemática: contas de divisão, problemas e cálculos; a vergonha de usar o uniforme escolar;[5] a distância entre a escola e seu local de trabalho ou sua casa; a vergonha de não compreender o que as pessoas com mais estudo falam; problemas de memória; não ter com quem deixar os filhos pequenos; não ter o apoio da família para retornar aos estudos; o cansaço físico à noite; a longa carga horária de trabalho; a vergonha em pedir para que outras pessoas leiam correspondências e documentos; serem enganados nas compras e em trocos de dinheiro; e quantidade de responsabilidades diárias. O relato da aluna, descrito abaixo, mostra claramente as dificuldades enfrentadas por ela:

> Gosto de estudar. Eu quero mais é aprender porque sem estudo não somos nada. Quando a gente vai comprar alguma coisa, a pessoa até enrola em algumas coisas. Eu chego em casa e o troco está errado, a gente pensa que está certo e não está. Ah! A pessoa sem saber ler é cego. Agora já estou sabendo um pouquinho. Eu vendo cafezinho e passava sempre o troco errado. Agora já passo o troco certo.

As principais dificuldades estão relacionadas aos problemas de aprendizagem escolar. O diálogo abaixo ilustra bem os problemas enfrentados pelos alunos da Escola C:

> A20 – Eu tenho a mente fechada, mas Cássia explica muito bem! Ela tem muita paciência.

[5] Os alunos do PEJA utilizam o mesmo uniforme usado pelos alunos do Ensino Regular. A maioria dos alunos reclama porque se sente envergonhada de ter que entrar no ônibus e na escola com o uniforme. Muitos motoristas não param nos pontos para os adultos uniformizados.

> A19 – Quando eu passei de ano, eu achei que não deveria ter passado de ano, mas eu passei. [...]
> A20 – A minha cabeça é que não dá, eu tenho muitos problemas e nunca estudei na minha vida. Minha família era toda analfabeta. Eu sou uma pessoa muito calma, sou carente e às vezes eu choro. Mas pelo menos eu estou aprendendo alguma coisa. Às vezes gaguejo, às vezes confundo letras. Mas está tudo bem, graças a Deus. [...]
> A19 – O PEJA eu acho legal. É só uma pena que tem tão poucas escolas. Perto da minha casa não tem. [...]
> A19 – Eu estou lendo direitinho, de 'correntinha'... Mas depois eu não sei de nada... Deve ser por causa da idade.
> A22 – Quando a gente está de uniforme e vai pegar o ônibus, o motorista humilha muito as pessoas. [...]
> A19 – Uma vez o cobrador me perguntou se eu estava indo pra escola mesmo. [...]
> A22 – Porque, às vezes, a professora Cássia passa um ditado pra gente. Aí a gente escreve, mas sempre falta alguma letra. Eu não vou conseguir passar desse jeito! Faltando uma letra, e quando eu chegar do outro lado?[6] Eu me acho uma incompetente! Às vezes, eu troco as letras. Se der pra esperar mais um pouco, pra passar mais forte, vamos ver... Cássia diz que só vai passar de ano quem está preparado e eu acho que ela está certa, né?

Esse trecho do grupo focal mostra as diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA e como esses se culpabilizam por terem dificuldade em aprender. Nessas falas, pode-se notar claramente que os alunos apontam para si mesmos os obstáculos na trajetória escolar. Esses depoimentos podem auxiliar os educadores a elaborarem estratégias pedagógicas para que os alunos consigam superar tais impasses, os preconceitos e a baixa autoestima, bem

---

[6] Na Escola C, as salas de aula do PEJA II ficam do lado oposto das salas do PEJA I. Por isso, os alunos mudam "de lado" quando mudam de segmento. Nesse caso, a mudança é também espacial.

como também alcançarem a aprendizagem que tanto almejam e que lhes fizeram buscar a escola da Educação de Jovens e Adultos.

Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização: contribuições da pesquisa

A análise das falas dos alunos do PEJA nos remete aos estudos de Miguel Arroyo (2006), segundo o qual entre os elementos necessários para se configurar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos estão: assumir uma visão realista dos jovens e adultos, dialogar com seus saberes, perceber as especificidades de suas trajetórias; recuperar o foco na educação e não no ensino somente; travar um diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes populares, bem como também fazer uma interpretação política das trajetórias escolares.

A pesquisa buscou valorizar esses elementos trazidos por Arroyo, principalmente quando se propôs a ouvir os alunos e alunas e a compreender seu processo de aprendizagem e suas percepções sobre a escolarização. Seria mais simples ouvir somente os gestores e professores. Contudo, ouvir os próprios sujeitos garantiu a qualidade necessária à pesquisa, pois esses alunos, em seu contexto, trazem em suas falas as impressões que carregam sobre a escola e a alfabetização. Muitas vezes, durante a realização do grupo focal, esses sujeitos foram desafiados a questionar a prática pedagógica na qual estavam envolvidos diretamente e se colocaram, por meio de sua linguagem, mostrando seus limites e anseios com relação à escola e aos seus saberes.

As estratégias de permanência passam pela resistência dos alunos aos fatores que provocam a desmotivação e a desistência. É possível verificar que tanto as escolas quanto os estudantes criam estratégias para que não haja evasão. É preciso considerar todas as dificuldades trazidas pelos educandos da EJA, pois assim será possível enfrentar de maneira mais eficaz esses desafios.

Os resultados da pesquisa apontam para a importância da compreensão da linguagem dos sujeitos da EJA que, de acordo com Paulo Freire (1982), prende-se dinamicamente à realidade destes. Assim, quando a fala desses sujeitos é investigada atentamente, sua realidade vem à tona, denotando suas percepções sobre o processo de escolarização em que estão envolvidos.

Dessa maneira, é impossível negar que a aprendizagem passa pela linguagem e pela experiência desses sujeitos (Alvarenga, 2014). A fala trazida pelos alunos e alunas da EJA favorece a compreensão de sua relação com a escola por demonstrar suas trajetórias de vida, suas experiências e sua leitura de mundo. Por isso, a compreensão dessas falas pode indicar aos educadores pistas e caminhos para um trabalho pedagógico que garanta aprendizagens significativas e proporcione um diálogo ativo com os sujeitos dessa educação.

Referências

ALVARENGA, M. S. de. “Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 59, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n59.2014. Acesso em: 14 ago 2017.

ARROYO, M. “Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. In: SOARES, L. J. G. et al. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BONI, V. e QUARESMA, S. J. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”. *Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), pp. 68-80, jan.-jul. 2005.

CARMO, G. T. do e SILVA, C. B. da. “Da evasão/fracasso escolar como objeto ‘sociomediático’ à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva”. In ______ (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

MILETO, L. F. M. "Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos". In COSTA, R. P. e RIBEIRO, A. de A. *O saber da gente...: sobre "uma educação pro povo"*. Rio de Janeiro: Caetés, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, 1999.

SILVA, J. L. da. *Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro* (tese). PUC-Rio, 2010.

Capítulo 3
Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Sonia Maria Schneider

Inicio este capítulo como iniciei a roda de conversas com docentes e gestores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro, com as seguintes questões: o que é aprendizagem? E, complementando a primeira questão: o que é aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

A surpresa que as interrogações provocaram naquele encontro (e provocam, sempre que são colocadas), deve-se, de certo modo, ao quase inexistente debate sobre as compreensões que temos ou que adotamos como docentes, como gestores, enfim, como educadores e educadoras da e na educação de jovens, adultos e idosos, da concepção, ou das concepções, de aprendizagem que fundamenta(m) propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, práticas docentes, propostas e programas de avaliação etc.

Naturalizamos, de muitos modos, o fato de encontrarmos, em geral, nos documentos de referência para a EJA, expressões como "avaliação de aprendizagem" ou "proposta de ensino e aprendizagem", entre outras, nas quais o termo "aprendizagem" aparece, quase sempre, sem uma delimitação ou indicação acerca dos fundamentos da concepção de aprendizagem que ali se apresenta.

Em nossas práticas docentes, escolares, mas também nos diversos espaços sociais de formação humana, para além da escola, essa mesma naturalização do termo e da concepção de aprendizagem, em geral, permeia os debates acerca de práticas e de propostas pedagógicas ou educativas, pois, na maioria das vezes, parte-se do pressuposto de que a concepção de aprendizagem prescinde de uma especificação.

Dando continuidade às reflexões e problematizações com as quais inicio este texto, uma nova questão se coloca para nos ajudar a compor essa parte introdutória, nos alinhavos e nas descosturas que essas questões podem suscitar: qual é a relevância de discutirmos, ou problematizarmos, a noção de aprendizagem ou as concepções de aprendizagem que fundamentam e/ou permeiam práticas e propostas na EJA?

E, para desatar mais um nozinho dessas costuras, duas últimas questões (por enquanto): por que nomear como "aprendizagem"? Qual é a história que o termo evoca?

Aprendizagem... Aprendizagens... na e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Dou início trazendo a contribuição de Dominique Colinvaux (2008, p. 1), em artigo no qual a autora, ao discutir a aprendizagem, a define como: "uma meta onipresente nos meios educacionais, mas que parece tantas vezes inalcançável". Para docentes e educadores/as, essa definição soa muito familiar, levando-nos a relembrar as inúmeras situações envolvendo, em geral, momentos de avaliação, nos quais somos tomados pelo sentimento de estarmos tentando alcançar o inalcançável.

Aprendizagem, conforme Colinvaux (2008, p. 2), é "um processo previsível e controlável (os tempos, os currículos e os programas escolares explicitam isso); a aprendizagem é passível de

medição/avaliação, sendo o resultado aferido de modo dicotômico: o aluno aprendeu, ou não!".

Os conteúdos para cada série são organizados nos currículos escolares, que, por sua vez, agrupam os conhecimentos partindo daqueles que são considerados de menor dificuldade cognitiva, portanto, mais "simples", para os mais difíceis, numa linearidade que se desenvolve em direção à complexidade do conhecimento científico.

Seguimos com Colinvaux (2008, p. 1), nas definições de aprendizagem, ou melhor, nos traços e/ou características que a aprendizagem assume para a autora, que a considera como uma "questão crucial para e na escola e, ao mesmo tempo, um processo de vida que transcende os tempos e espaços escolares".

Não há como discutir aprendizagem sem introduzir, nessa discussão, a noção de tempo escolar e a sua relação fundamental com a avaliação e a aprendizagem na escola. Seguimos, portanto, com a contribuição de Gimeno Sacristán (2005, p. 149) na discussão acerca da relevância do modelo do tempo escolar e de suas relações com a avaliação e com a aprendizagem na escola:

> O modelo do tempo escolar linearmente considerado (cursos, graus, etapas, ciclos ou níveis) ficará ligado à sequência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos, de maneira que seguir ou não essa sequência temporal e curricular da progressão acadêmica (nos ensinos fundamental e médio) se transforma em padrão que serve como modelo. Essa descoberta de ligar a passagem do tempo escolar regulado à sequência do desenvolvimento do currículo – os níveis de exigência escolares – tem uma enorme importância na ordem pedagógica, ao transformar a sincronia entre a passagem do tempo e o desenvolvimento e concatenação dos conteúdos com o ritmo de aprendizagem ou de progresso do aluno que poderá ser considerado ótimo ou normal.

Na EJA, o descompasso e, também, a diferença atribuída aos ritmos de aprendizagem de alunos e de alunas, jovens, adultos e idosos, na atribuição de *lentidão* na aprendizagem ao aluno adulto e/ou ao aluno idoso, ecoam a historicidade do tempo escolar: "atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com *lentidão* uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo são *anomalias* na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar" (Sacristán, 2005, p. 146, grifos do autor).

André Petitat (1994, p. 92), ao abordar a produção da escola e a produção da sociedade, também chama a nossa atenção para o tempo escolar, ao afirmar que:

> [...] para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto. A folha de exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo.

Retomando a questão "O que é aprendizagem na EJA?", em uma primeira visada, percebemos que as noções de tempo e, consequentemente, de progresso, de desenvolvimento, são constituintes fundamentais da noção de aprendizagem adotada na educação escolar, mas também, para além dos limites da escola. No mesmo sentido, caminham, de certo modo, de mãos dadas as noções de currículo e de avaliação, todas profundamente vinculadas à relação com a noção de tempo forjada na modernidade e na própria história da invenção da escola e da Educação na modernidade.

Continuando essa reflexão, mas buscando trazer perspectivas de educadoras e de educadores de EJA nas pesquisas que realizei no mestrado e no doutorado (Schneider, 2005 e 2010) e também em minhas práticas como educadora de jovens, adultos e idosos ou na formação de educadoras e educadores para esse público, a chamada "dificuldade de aprendizagem do adulto de EJA", como afirma a Professora Valquíria[7] (Schneider, 2010, p. 98), tem sido frequentemente evocada:

> Professora Valquíria: Eles [os adultos] têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente... Não entre todo adulto, mas eu acho, assim, de uma boa parte (Entrevista realizada em 14 de maio de 2008).

Ou, ainda, os diferentes ritmos de aprendizagem de jovens e de adultos de EJA também têm sido mencionados com muita frequência, na maioria das vezes, como dificuldades de difícil superação, ou, por outras vezes, como uma dificuldade "do adulto", visto, desse modo, em situação de deficiência ou de incapacidade para as aprendizagens escolares:

> Pesquisadora: Você concorda com essa afirmativa... Você acha que de fato a gente tem mais jovens na EJA?
> Professora Valquíria: No moment,o sim, mas eu acho que estava mais proveitoso sem eles (riso).
> Pesquisadora: Por quê?
> Professora Valquíria: Eu acho assim... O jovem não tem paciência de esperar o momento dos adultos. Entendeu? Tem hora que isso é bom, mas a maioria das vezes isso não é bom porque eles querem que a gente acelere uma coisa, e o grupo adulto não vai junto. Não acompanha (Entrevista realizada em 14 de maio de 2008).

[7] Nome fictício.

A tensão entre o modelo de tempo escolar e as diversas temporalidades que jovens, adultos e idosos vivenciam no trabalho, na família e nos modos de viver em uma sociedade grafocêntrica, na escola de EJA, cria um movimento que tende ora para um polo – vivências e experiências de educandos e educandas –, ora para o outro polo – tempo escolar, saberes escolares, modos de aprender escolares, em geral, tendendo ao predomínio do polo representado pelo tempo escolar e pelos saberes e conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Mais uma vez, considero relevante trazer a perspectiva de educadoras e de educadores de jovens e adultos nas escolas, em entrevistas que compõem o material empírico da pesquisa de mestrado, realizadas no ano de 2004, focalizando os dilemas práticos de professores e de professoras de Matemática na EJA, em uma escola confessional e em uma escola do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro (Schneider, 2005, pp. 33-5):

> Professora Nelma:[8] O máximo que a gente puder fazer, na verdade não é fazer, é partir. Partir da vivência deles é melhor para ele entender o conteúdo e até abstrair, porque [...] partir do concreto, ou da vivência dos alunos, facilita o entendimento dos conteúdos... (Escola Confessional – 3.ª fase).
> Professor Túlio: Partir da vivência dos alunos vai se tornando mais difícil na medida em que a série vai ficando mais avançada... (Escola Confessional – 6.ª fase).
> Professora Celinha: Aproveitar o cotidiano, aproveitar as experiências que as pessoas trazem, então, assim, para esses níveis mais iniciais, principalmente a educação de jovens e adultos nas escolas populares, eu acho isso extremamente importante para que as pessoas possam

[8] Nome fictício.

> realmente atribuir significado àquilo que elas estão aprendendo, que elas possam, né? (PEJA I).
> Professor Laerte: O professor precisa buscar meios para aproximar a matemática da vida dos alunos da matemática da escola. O professor não trabalha somente com o que o aluno traz, pois ele tem que acrescentar a isso o que está no programa. (PEJA II) (Entrevistas realizadas no período compreendido entre março e agosto de 2004).

Na pesquisa de doutorado (Schneider, 2010), a tensão é claramente enunciada nas entrevistas realizadas com professores e professoras da escola do PEJA, como podemos perceber no trecho selecionado abaixo:

> Professor Gilberto: [...] Eu vejo que os adultos, os mais adultos, ou um pouco mais adultos, eles reclamam muito dessa diversidade porque eles se sentem prejudicados, prejudicados em relação ao ritmo deles. As reclamações, de repente, que surgem, com relação ao adolescente que quer um, um... Eles têm um ritmo maior de aprendizagem, e isso, eles se sentem um pouco desmotivados à medida que a gente para atender esses outros alunos com mais... ou com... que são mais lentos, né? Isso é uma coisa que não dá pra negar, mas eles têm o ritmo deles e aprendem! Buscar esse equilíbrio é muito difícil em sala de aula! (Entrevista realizada em 01 de julho de 2009).

Um aspecto de grande relevância é a posição que educadores e educadoras assumem, colocando-se como mediadores, como aqueles e aquelas que têm a difícil atribuição de conseguir "buscar o equilíbrio", contrabalançar ritmos, temporalidades, vivências, saberes, experiências e, sem dúvida, isso, como diz o Professor Gilberto, no trecho citado acima, "é muito difícil em sala de aula!".

Embora essa tensão entre modelos de conhecimento, de tempo, de aprendizados, de saberes, de modos de conhecer, de aprender, evidencie a urgência de a escola contemplar a diversidade

como constituinte da EJA, em seu currículo e em suas práticas, não é possível afirmar que conseguimos superar esse desafio, com a criação de meios, de ferramentas, de metodologias, de práticas etc., que nos permitam ultrapassar os limites impostos pela fixidez e rigidez que caracterizam o tempo escolar como uma base sobre a qual parece se equilibrar (quase desmoronando) o edifício escolar, tendo, em seus diferentes patamares, a aprendizagem, a avaliação e o currículo.

A concepção de aprendizagem na tradição comportamentalista

Dando continuidade à nossa reflexão e mantendo em foco a questão acerca da aprendizagem na educação de jovens, adultos e idosos, examinaremos a concepção de aprendizagem na tradição behaviorista, ou comportamentalista, da Psicologia.

A teoria comportamentalista é conhecida como Teoria da Aprendizagem. Aprendizagem é um conceito psicológico não só cunhado pela Psicologia, mas parte de sua história, na busca da aquisição de seu *status*, como Ciência, legitimando-a como tal e, para isso, era fundamental constituir o seu objeto de estudo e, além disso, mas tão relevante quanto, o método que essa nova ciência adotaria em suas investigações científicas.

A tradição comportamentalista define aprendizagem como processo de modificação do comportamento a partir de intervenções externas e a toma como mecanismo central do funcionamento psicológico. Skinner (1974, p. 7) afirma que

> O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. Algumas das questões que ele propõe são: É possível tal ciência? Pode ela explicar cada aspecto do comportamento humano? Que métodos pode empregar? São suas leis tão válidas quanto as da Física e da Biologia?

Na tradição comportamentalista, a análise de processos mentais é descartada pela consideração de que é impossível investigar cientificamente o que se passa na mente humana, em favor do estudo do comportamento – observável e mensurável. A aprendizagem é determinada pela atuação do meio sobre o organismo e pela experiência anterior, como condicionamento dependente da conexão E (estímulo) – R (resposta).

Skinner (1974) define a aprendizagem como resposta adaptativa do organismo ao meio. Evidencia-se a influência do positivismo, pois, para essa tradição, "[...] somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observáveis" (Comte, 1978, p. 5).

Na perspectiva comportamentalista, aprender implica a aquisição de um repertório de respostas que, no contexto escolar, resulta de uma intervenção externa, planejada e sistemática – o ensino. A perspectiva comportamentalista continua vigorosa até os dias de hoje, mas a noção de aprendizagem por ela proposta tem sido questionada desde meados do século XX.

Na EJA, onde há uma valorização do que podemos chamar de herança freireana, no pressuposto de que é fundamental conhecer as experiências e vivências de educandas/os, e partir delas, até, há uma evidente impossibilidade de colocar em diálogo a concepção de aprendizagem de tradição comportamentalista e a noção que Paulo Freire propõe a partir da valorização dos saberes de educandos/as e da centralidade da noção de cultura do/a educando/a, tão valorizada em sua obra.

O modelo forjado pela perspectiva comportamentalista para a relação ensino-aprendizagem foi objeto de forte crítica, que podemos atribuir a Paulo Freire, na concepção de educação bancária para denominar esse modelo, no qual o ensino é o E (estímulo), e a aprendizagem, a R (resposta). Apesar disso, e das muitas críticas à noção de aprendizagem proposta pela perspectiva comportamentalista, é bastante perceptível nas escolas, nos modelos de avaliação de aprendizagem regidos pela mensuração de comportamentos ou

de respostas ao ensino, de certo modo, esperadas como reação a certos estímulos, a força e a vitalidade que ainda tem a perspectiva comportamentalista, e a noção de aprendizagem por ela preconizada, na Educação de Jovens e Adultos.

Ressignificação da noção psicológica de aprendizagem: a concepção construtivista

Ao longo dos anos de 1970, nova orientação de base cognitiva aponta para questões que confluem para as perspectivas construtivistas, tanto em Psicologia como em Educação. Para uma concepção construtivista, aprender requer a participação ativa do aprendiz – seja ele um aluno, uma criança brincando na praia ou um adulto em qualquer situação de vida.

Nessa concepção, evidencia-se o papel central do sujeito, de suas ações e de sua participação nas atividades de aprendizagem compreendida, então, como um processo ocorrendo ao longo do tempo, que pressupõe avanços e recuos, erros e acertos. Não há, como na tradição comportamentalista, a possibilidade de redução a avaliações dicotômicas, do tipo: aprendeu ou não aprendeu. Aprender envolve mudança, em especial, aquelas que caracterizam a emergência de novidades, em que aparecem condutas que indicam novas formas de ver, pensar, fazer ou falar.

O construtivismo, no Brasil, ao longo das décadas de 1970 e de 1980, deu destaque maior às concepções de Jean Piaget, com a criação de escolas com base piagetiana, com o desenvolvimento de pesquisas e estudos fundamentados na obra de Jean Piaget.

Considerando a relevância que ainda tem o construtivismo piagetiano, mas, em especial, as concepções que ficaram, de certo modo, no que podemos chamar de imaginário de educadores e educadoras, não somente de EJA, mas também oriundas de algumas concepções atribuídas à Jean Piaget, como os estágios de desenvolvimento, entre outros, apresentarei alguns aspectos que consi-

dero fundamentais do construtivismo piagetiano para pensarmos a aprendizagem na EJA.

Jean Piaget: um caminho universal – rumo ao conhecimento científico

O construtivismo piagetiano não tem uma preocupação especial com o problema da aprendizagem, mas com o do desenvolvimento da inteligência, "tendo como horizonte as formas universais e necessárias do pensamento lógico-matemático" (Kastrup, 2007, p. 98).

De forma resumida, a concepção de aprendizagem que podemos considerar requer compreendermos que, segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência se faz por uma distinção em dois níveis – o do funcionamento, tido como invariante, e o de suas estruturas; para ele, variáveis. O funcionamento invariante é buscado na biologia e corresponde aos mecanismos de assimilação e acomodação, que caracterizam o funcionamento dos seres vivos em geral. A assimilação define-se como integração de um dado a uma estrutura prévia, e a acomodação, como transformação da estrutura em virtude da incorporação de um dado novo.

Podemos, então, definir aprendizagem na concepção construtivista piagetiana no e pelo desenvolvimento cognitivo por meio de ações e de esquemas coordenados entre si, formando estruturas cognitivas que, ao diferenciarem-se umas das outras, têm, necessariamente, que incorporar aspectos das anteriores, ou seja, ao sucederem-se, mantêm o que as anteriores tinham e acrescentam as novidades das estruturas formadas.

Algumas questões devem ser consideradas: como podemos perspectivar a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas da EJA – não é qualquer adulto, jovem ou idoso, portanto, não é apenas a nomeação etária e/ou geracional –, na abordagem construtivista piagetiana? Que questões (e problemas) parecem surgir? Que possibilidades (e impossibilidades) estão aí colocadas?

Não tendo qualquer possibilidade de esgotar as questões neste capítulo, mas buscando atiçar o interesse e a problematização dessas questões, apresento, mais uma vez, alguns trechos da pesquisa de mestrado (Schneider, 2005), na qual o que chamo de um imaginário piagetiano na Educação, e na EJA, assume aspectos que têm povoado, bastante, esse imaginário:

> Professora Celinha: O jovem ou adulto só consegue abstrair mediante a manipulação de um objeto concreto... O que é difícil para o aluno é fazer essa passagem do concreto para o abstrato... (PEJA I).

O que as dificuldades percebidas pela professora parecem trazer, mesmo que não a explicite exatamente, é a ideia de que a aprendizagem de jovens, adultos e idosos da EJA se desenvolve a partir de um nível concreto, em um processo no qual, em sua evolução, os alunos passarão para um nível abstrato.

Em relação a essa ideia, um dos posicionamentos configurou-se como um dilema que surgiu na reflexão coletiva dos professores:

> Professora Leila: Eu acho que a coisa funciona meio que de mão dupla. Por exemplo, nós começamos do concreto para o abstrato, eles começam do abstrato para o concreto, é um exemplo disso, que acontece quase que diariamente dentro de sala de aula (1.ª Fase – Escola Confessional).

Percebemos, então, que educandas/os de EJA são colocadas/os, de certo modo, no nível das operações concretas, no qual ocorre a passagem da ação à operação – no nível sensório motor. A afirmação da Professora Leila, no entanto, demonstra a ideia de que há uma diferença entre "nós", que começamos do concreto para o abstrato, e "eles", que começam do abstrato para o concreto. Talvez possamos concluir que, nessa interpretação, pessoas escolarizadas, alfabetizadas, seguiriam o seu caminho, o seu desenvolvimento,

de acordo com os níveis e estádios elaborados por Piaget, de modo "normal", mas que educandas/os de EJA, pessoas analfabetas, não escolarizadas, abstraem sem passar pelas operações concretas, mas, quando iniciam sua escolarização ou o seu processo de alfabetização, irão, então, iniciar o seu desenvolvimento de acordo com os níveis e estágios criados por Piaget.

Retomando a discussão sobre concepções de aprendizagem na perspectiva construtivista, Colinvaux (2001, p. 1), em trabalho que discute a noção de aprendizagem que fundamenta grande parte das ações educativas, afirma que

> [...] a ideia geral é que a noção de aprendizagem que, nos dias de hoje, norteia e sustenta grande parte de ações educativas (nacionais e internacionais) se inscreve numa perspectiva específica, um *telos* da educação ocidental, que atribui um papel central à racionalidade abstrata. Esta perspectiva específica é apoiada em estudos psicológicos (da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento) que tomam como modelo de pensamento, ou ainda, como expressão máxima do pensamento, o pensamento científico. Qualquer que seja a base – psicológica ou epistemológica – a partir da qual aborda o estudo do pensamento, a perspectiva da racionalidade abstrata coloca em cena um pensamento puro, um pensamento que se libertou das amarras do corpo, do afeto, das influências sociais.

Partindo dessa discussão, a autora argumenta que

> Este princípio é em parte tributário da noção de que as crianças – assim como os adultos não escolarizados – são seres de competências intelectuais limitadas, lacunares: daí a necessidade de simplificar os conteúdos! Mas este princípio também está associado à perspectiva epistemológica para a qual o conhecimento se desenvolve de modo linear e acumulativo (Colinvaux, 2001, p. 3).

Marta Kohl de Oliveira (2001, p. 15), em artigo no qual apresenta a contribuição da perspectiva de Vigotski para a compreensão de jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, defende que, ao tematizarmos a educação de pessoas jovens e adultas, não fazemos referência "apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural". A autora traz, também, outro aspecto bastante relevante para o nosso estudo:

> Com relação à condição de "não-crianças", esbarramos em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aquele referente às crianças e aos adolescentes (Oliveira, 2001, p. 17).

Concluindo...

Aprendizagem é um conceito psicológico, desde a chamada Teoria da Aprendizagem, de abordagem comportamental, mas também na concepção construtivista, seja no construtivismo piagetiano, vigotskiano, walloniano, seja em outros, dentro da psicologia do desenvolvimento, em especial, assim como na psicologia cognitiva.

A escolha da tradição comportamentalista e da concepção construtivista não foi aleatória, mas considerou a força e a vitalidade dessas duas concepções/tradições na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas, e, também, para além dos portões escolares, nas iniciativas voltadas para a formação humana, em espaços sociais diversos.

Por outro lado, novas vertentes e linhas de pensamento já despontam nos horizontes da educação para pessoas jovens, adultas e idosas há algum tempo. A vertente da educação continuada, para

Paiva (2004, p. 31), "passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos de produzem e se humanizam, ao longo de toda a sua vida".

São contribuições fundamentais para a descoberta de novos caminhos e de novos paradigmas para pensarmos a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas ou o aprendizado ao longo da vida, o pensamento de Edgar Morin (2002), criando a perspectiva de concepção da aprendizagem na e como articulação de saberes, pelo paradigma da complexidade, e rompendo, portanto, com as concepções advindas do paradigma da ciência moderna, nas quais, de muitas maneiras, os conhecimentos, os saberes, os modos de conhecer e de aprender de jovens, adultos e idosos da EJA parecem não ter espaço, nem tempo, restando, portanto, a alternativa de adequação ou de exclusão.

Que venham os novos olhares!

Referências

COLINVAUX, D. *Aprendizagem: um tema em aberto?* Rio de Janeiro: Manuscrito: 2001.

______. "Aprendizagem: as questões de sempre, a pesquisa e a docência". *Ciência em Tela*, v. 1, n.1, pp. 1-11, 2008.

COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva. Comte (1930/1942)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

KASTRUP, V. *A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORIN, E. "Articular os saberes". In ALVES, N. e GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 65-80.

OLIVEIRA, M. K. de. "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem". In RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, pp. 15-44.

PAIVA, J. "Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudança". In OLIVEIRA, I. B. de e PAIVA, J. (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 29-42.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHNEIDER, S. M. *A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos* (dissertação). UFF, 2005.

______. *Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA* (tese). UFMG, 2010.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

Capítulo 4
Paulo Freire: concepções de educação e apropriações para a Educação de Jovens e Adultos

Andrea da Paixão Fernandes

> As árvores sempre me atraíram. As suas frondes arredondadas, a variedade de seu verde, sua sombra aconchegante, o cheiro de suas flores, de seus frutos, a ondulação de seus galhos mais intensa, menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores (Freire, 2012, p. 25).

Primeira Conversa

O presente capítulo se propõe a dialogar sobre Paulo Freire em três tempos, conforme apresentamos na ação de formação continuada *Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas*, parte integrante do projeto de extensão universitária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Roda de Conversas – Cotidiano e Escola.

Consideramos a relevância de dialogar e refletir sobre e com Paulo Freire, referência de extrema importância para a educação brasileira, e por toda a apropriação que fazemos de suas concepções e de seu pensamento para delinearmos possibilidades e caminhos

de reflexão e de ação, portanto, de práxis, na modalidade educação de jovens e adultos.

Todo caminho de escrita é feito de escolhas. Para a organização desses escritos, escolhemos apresentar brevemente o homem Paulo Freire, algumas de suas concepções de educação e as apropriações possíveis a serem feitas pelos educadores e educandos que atuam na área de educação para pessoas jovens e adultas. Ao final do artigo, convidamos o leitor a se enveredar por caminhos outros que permitam aprofundar alguns dos conceitos que abordamos.

Paulo Freire – o homem

Paulo Reglus Neves Freire nasceu e cresceu em Recife, Pernambuco, nas sombras de mangueiras, pitombeiras e cajueiros; ouvindo o canto dos pássaros e fazendo, do contato com a natureza, formas de aprender. Os gravetos com que escrevia no chão de terra foram seu lápis e, para Freire, aprender é um ato de verdadeiro compartilhamento, que se ancora na afetividade. Afetividade esta que encontramos em tudo o que nos é significativo.

Paulo Freire formou-se advogado, mas se encantou pela educação e, por esse mundo, enveredou-se. Tornou-se professor, lecionando Língua Portuguesa no mesmo colégio em que estudou. Atuou também no Serviço Social da Indústria (SESI), em Pernambuco, onde teve seu primeiro contato com a educação de adultos. Nesse movimento de constituir-se professor, Paulo Freire conta que

> Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la [...]. Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso [...]. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito (Shor e Freire, 1986, p. 23).

O homem Paulo Freire seguiu sua trajetória pela educação popular. Participou dos movimentos de educação e cultura popular que marcaram o final da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960. Atuou no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, de onde foi destituído em 1964 e, nesse mesmo ano, partiu para Bolívia, país que lhe deu asilo político. De lá, seguiu para o Chile, onde permaneceu até 1969. Foi no Chile que escreveu *Pedagogia do Oprimido*, que, depois, ganhou o mundo e foi traduzido em mais de vinte idiomas. Paulo Freire viajou o mundo e foi tecendo seus diálogos que se constituem como relevantes contribuições para a educação de todos, não só para a educação para pessoas jovens e adultas. Voltou ao Brasil dez anos depois, em 1979, e, chegando a Campinas, São Paulo, recebeu o convite para lecionar na PUC-SP. Foi em São Paulo que ele se estabeleceu com sua família em seu retorno definitivo, no ano de 1980. Por questões políticas, não teve condições de retornar a Pernambuco. Ao longo de sua vida, o cidadão Paulo recebeu vários títulos, aqui no Brasil e pelo mundo afora.

Paulo Freire priorizou trabalhar em equipe. Sobre isso, Carlos Rodrigues Brandão, em entrevista, afirma: "Gente, a pior coisa que a gente pode fazer com Paulo Freire é supercentrar na pessoa dele e esquecer os outros. Paulo sempre foi uma pessoa de equipe, sempre trabalhou com equipe a vida inteira" (Fernandes et al., 2017, p. 8). Preocupando-se em ser uma pessoa profundamente humana, Paulo Freire segue sua vida valorizando o que se aprende em comunhão, de forma compartilhada e fazendo do *ensinaraprenderensinar* um movimento verdadeiro, inteiro, fundamentado no diálogo e se constituindo como um caminho que se faz em parceria.

Foi Paulo Freire, preocupado em valorizar os saberes das outras pessoas com quem dialoga e interage, que se permitiu, por exemplo, dialogar sobre os caminhos, mas sem elaborar, ele próprio, a proposta de educação de Guiné-Bissau.

> Sabíamos que tínhamos algo com que contribuir para a resposta àquele desafio. Se não o tivéssemos, não se explicaria a aceitação do convite. Mas, fundamentalmente, sabíamos que a ajuda que nos pediam só seria verdadeira na medida em que, em seu processo, jamais pretendêssemos ser os exclusivos sujeitos dela, reduzindo, assim, os nacionais que a solicitavam, a puros objetos da mesma. A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (Freire, 1978, p. 15).

Essa experiência foi, portanto, mais um exemplo da luta pelos povos oprimidos. Desafiadora, a experiência de Guiné-Bissau nasceu de um convite que Freire recebeu do governo daquele país para discutir as formas de colaboração para a alfabetização dos adultos guineenses. Para construir o projeto a ser desenvolvido, Paulo Freire e a equipe do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e a equipe do IDAC buscaram conhecer a realidade e aprofundar os conhecimentos que tinham sobre as lutas por libertação. Como se pode observar no trecho transcrito anteriormente, escrever a proposta de educação para aquela sociedade não estava na intenção e, tampouco, na realidade de vida de Paulo. Ele jamais se permitiria escrever pela outra pessoa ou por um grupo. Paulo Freire e sua equipe não se permitiam realizar uma invasão cultural.

Em lugar de redigir uma proposta de educação a partir de seu lugar e de suas concepções, a prática proposta se desenvolvia a partir do que aprendiam com os educadores e educandos de Guiné-Bissau. Para construir e implementar o projeto, foram idas e vindas de Genebra àquele país africano, mas sem perder a capacidade do diálogo e da troca constantes.

O exemplo de Guiné-Bissau nos permite reconhecer a importância das relações no pensamento e na prática de vida de Paulo Freire. Para ele, o ser humano é um ser de relações. Por isso, precisa se comprometer historicamente para que seja capaz de agir sobre e com o contexto em que vive e transformá-lo. É um ser inacabado, ou seja, Freire define o ser humano como aquele que está permanentemente se constituindo, porque nunca está pronto. Sendo assim, o ser humano é um eterno aprendiz, embora nem sempre se perceba assim. E é de igual forma que Paulo Freire se via. Essa forma de se ver permitiu a ele agir com a humildade de quem aprende cotidianamente na troca com seus pares, com a humildade de um sábio.

O ser humano que pensa, reflete, age, reflete é um ser de compromisso com o mundo, com a sociedade e, portanto, com outros seres e com a transformação. É um ser que humaniza o mundo e se humaniza. "O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados' e 'ensopados'" (Freire, 2007, p. 19).

Comprometido que precisa ser com o diálogo, essência do pensamento freireano e que se faz com afeto, humildade, comunhão, esperança, por meio da palavra no movimento de ação-reflexão-ação, o ser humano pode se integrar às formas de viver que os fazem essencialmente humanos. "O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 1987, p. 78). Contudo, para que esse exercício se torne realidade, é imprescindível que se tome consciência do potencial transformador – de si e do mundo em que vive – que tem. E o ato de conscientizar-se só é possível a partir do desenvolvimento de uma forma crítica de pensar sobre algo.

Paulo Freire – concepções para a educação

Dialogar sobre as concepções de educação em Paulo Freire requer considerar a diversidade, a pluralidade e a amorosidade que devem ser contemplados nas formas de se pensar e fazer educação e, como parte desse movimento, no ato de educar. Educar se faz no e com movimento. Educar se faz de forma associada à perspectiva de uma educação crítica e que seja não só um ato de conhecimento, como também de conscientização. Requer, muitas vezes, a mudança necessária para que cada cidadão possa refletir sobre si e sobre as formas de ser e de estar no mundo.

Ao desenvolverem a capacidade e as potencialidades de refletir e de agir como movimentos complementares, os seres humanos podem transformar a realidade em que vivem. "O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém" (Freire, 2007, p. 28). O homem, como ser inacabado, vai se educando numa constante busca, por meio da comunicação estabelecida entre os homens, com as interações que estabelece com o meio e, por sua vez, em comunhão.

A educação, nessa perspectiva, possibilita ao ser humano transcender determinado estágio de vida em que se encontra. Ao transcender, pode ir além – emancipar-se, libertar-se – a partir das relações humanas que estabelece.

Nas reflexões e diálogos que ora tecemos, destacamos que a educação, na visão de Freire, apresenta um caráter libertador, ou seja: pressupõe libertar o homem da adaptação e da alienação, visando a possibilitar que seja um ser problematizador e crítico em relação à realidade vivida, integrando-se à sociedade. A escola teria essa função: a de "integrar" o indivíduo à sociedade, contribuindo para a transformação social, por meio de uma prática educativa criativa, criadora, participativa, dialógica e conscientizadora.

Nesse caminhar pela libertação das classes oprimidas e pela busca de uma alfabetização – e educação – efetivamente conscien-

tizadora, Paulo Freire trouxe grandes e significativas contribuições para a educação popular.

Os saberes das outras pessoas, de cada uma delas, a seu modo, são meios necessários para se implementar uma efetiva relação de *ensinoaprendizagem*. Relação esta que se configura por meio das trocas e compartilhamentos entre sujeitos aprendizes e ensinantes, porque, se em um momento somos ensinantes, em outro, somos aprendizes e vice-versa. E, se acreditamos na importância de uma sociedade igualitária e que assegure os mesmos direitos para todos, independentemente de condição social, econômica ou de opção religiosa ou política, é importante considerar que, nas palavras de Paulo Freire, "uma sociedade justa dá oportunidades às massas, para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática" (Freire, 2007, p. 38).

Cabe ressaltar, mais uma vez, a importância do diálogo, agora, nesse movimento contínuo de *ensinaraprenderensinar*. Dessa forma, possibilita problematizar; caminhar em prol da busca do desenvolvimento de práticas de vida mais humanizantes e nas quais a pessoa seja capaz de propor caminhos outros que se (pre)ocupem da tecitura de relações entre *ensinaraprenderensinar*.

Paulo Freire afirma, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que seu "ponto de vista é o dos 'condenados da Terra', o dos excluídos" (Freire, 2013a, p. 16). Dessa forma, ao educador democrático, cabe a responsabilidade de valorizar o senso crítico de seus alunos, a sua curiosidade, os seus saberes oriundos de diferentes experiências vivenciadas e reveladoras de culturas e modos de ser e de fazer que os constituem e tecem suas histórias de vida, independentemente de quais sejam as origens socioeconômicas de cada estudante. Sobre esse aspecto, Paulo Freire (2013a, pp. 31-2) nos diz:

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por

> exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A educação precisa considerar o diálogo com as diferentes realidades que constituem cada sujeito em nossa sociedade, individualmente e coletivamente. À escola, como instituição formal do fazer educativo, fica a responsabilidade de implementar um currículo que considere os necessários diálogos com o mundo além de seus muros e abordar os conteúdos curriculares, interagindo com as vivências, os contextos societários e as reais demandas desses indivíduos e coletivos que, por sua vez, impactem em melhores condições e qualidade de vida. Dessa forma, a escola deve ter a função de integrar a pessoa à sociedade, contribuindo para a transformação social, por meio de uma prática educativa criativa, participativa, dialógica e conscientizadora.

Para que seja promotora dessas tantas possibilidades de interação e de integração com o mundo para além dos muros da escola, a educação na visão freireana apresenta um caráter problematizador, libertador, emancipador. Pressupõe questionar, refletir sobre as situações do cotidiano. Pressupõe, também, libertar o homem da adaptação e da alienação, visando a possibilitar que seja um ser crítico em relação à realidade vivida, integrando-se à sociedade. Pressupõe, ainda, considerar o ser humano como um ser de relações que transforma o seu contexto e é transformado pela criação, sendo, portanto, inacabado. E por ser inacabado, está em constante construção, em um movimento de ação-reflexão-ação, construindo-se a si e ao contexto societário em que se insere, uma

vez que os processos de aprender (e de ensinar) devem se fazer em comunhão. Por isso, *ensinaraprenderensinar* são processos e, também, movimentos que acontecem ao longo da vida.

Ensinaraprenderensinar, em Paulo Freire, tem diferentes sentidos, saberes, sabores. Como na preparação de um banquete, quando nos preocupamos em apresentar a arrumação e os pratos e as bebidas bem cuidados, harmonizados e saborosos, *ensinaraprenderensinar* é, sobretudo, um movimento indissociável fundamentado em trocas, compartilhamentos; é um ato de amorosidade; prescinde do diálogo com o fazer crítico; é (re)criar continuamente; requer a leitura da palavra, do mundo e dos contextos; é, essencialmente, aprender a aprender. E aprendem estudantes e professores, em partilha e comunhão.

> O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e vereda, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 59).

Todos esses diferentes sentidos, saberes, sabores vão harmonizando-se de uma ou de outra forma quando as diversas culturas vão temperando o cardápio do banquete. Laraia (2009, p. 45) afirma que "o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam". Esses conhecimentos e experiências de vida permitem a construção de outras histórias que sejam reveladoras de muitos outros saberes. São sentidos que vão sendo dados à educação e à formação escolar e que permitem, muitas vezes, interagirmos com os jeitos de ser, de fazer, de falar, de comer, de pessoas de diferentes lugares. Assim, por sermos produtores de culturas, vamos somando às nossas as de outras pessoas, e

constituindo toda uma gama diversa, plural e, à luz do banquete, temperada e harmonizada, em um verdadeiro movimento que se estabelece com e a partir das relações dos seres humanos entre si e com o mundo.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem da cultura. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 2013b, p. 60).

Para Paulo Freire, faz-se cultura por esses diferentes movimentos e grupos que constituem uma sociedade. Cultura é, ainda, trabalho que transforma as pessoas e o mundo em que se vive. "Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho" (Freire, 2002, p. 81). O trabalho assegura a sobrevivência e permite outras criações – a casa, as vestimentas, as relações – e permite, ainda, que os seres humanos, ao transformarem elementos da natureza e o mundo, produzam cultura e humanizem a si mesmo e as relações. Ao dialogar sobre o conceito de cultura nos movimentos de cultura popular dos quais junto com Paulo participou, Carlos Rodrigues Brandão afirma que "tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos huma-

nos porque criamos cultura e continuamente a transformamos" (Brandão, 2008, pp. 108-9), o que nos permite afirmar que há uma relação intrínseca entre trabalho, educação e cultura que precisa ser valorizada nos espaços educativos, sejam eles formais ou não, mas fundamentalmente que seja capaz de considerar a realidade vivida e os contextos societários.

Esse é um dos nortes da educação popular ao ser considerada como uma educação crítica feita com o povo, com os oprimidos e com as classes populares, mas ancorada nos princípios da educação libertadora, transformadora e que seja capaz de valorizar as vivências.

Considerar a educação por esses vieses requer, portanto, valorizar o diálogo, a criatividade, o rigor, a curiosidade epistemológica, a problematização, o protagonismo dos sujeitos e a vivência da práxis, independentemente do nível de educação ou da modalidade de ensino. Requer, ainda, considerar o inacabamento do ser humano como balizador dos processos de *ensinaraprenderensinar* e de se *serfazer* dentro de uma perspectiva a ser cotidianamente construída e ancorada nos diálogos, na educação problematizadora, libertadora, na humanização, por sermos seres em constante construção; em constante aprendizado.

Educação de Jovens e Adultos – apropriações do pensamento freireano

Paulo Freire nos deixou uma rica história de vida, além do testemunho de uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos. A consideração, pelo campo da Educação de Jovens e Adultos, de Paulo Freire como um de seus mais importantes referenciais teóricos se ancora na perspectiva de que essa modalidade de ensino trabalha a educação para quem teve seu direito negado em alguma etapa de sua vida pelas mais diferentes razões e, dessa forma, não teve condições de permanecer e concluir a educação básica.

Ao falar de direitos negados, consideramos que os contextos de vida dessas pessoas não lhes permitiram ingressar numa escola ou que dela precisaram sair pelos mais diferentes reveses da vida. Falamos, ainda, de uma relação de opressão sobre uma determinada classe social para a qual parece mais fácil negar ou retirar direitos.

Outro aspecto que nos faz considerar Paulo Freire como um dos principais referenciais teóricos é a proximidade que pode ser construída entre a modalidade EJA e a educação popular, que é justamente a educação para os mais despossuídos, para os oprimidos. As experiências de educação popular no Brasil, desde a década de 1960, têm estabelecido diálogos com Freire que permitem pensar qual educação para qual pessoa que dela necessita, além do debate sobre produção de material didático alinhado com as demandas dos grupos de estudantes em cada contexto específico que, para além da alfabetização de adultos e de jovens, considera a organização operária, as ligas camponesas, os movimentos de cultura popular que se disseminaram pelo Brasil, tendo a região Nordeste como seu principal expoente.

Como se pode observar, a educação para as classes populares e, portanto, para o povo, é o ponto central da obra freireana. Ao pensar uma Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire propõe uma educação que possibilite aos oprimidos construírem condições e caminhos para a libertação das situações de opressão. Nesse viés, educação popular, para Paulo Freire, é aquela construída por meio da participação das classes populares, oprimidas e, portanto, do povo e que se ancora na concepção de educação libertadora. Dessa forma, a concepção de educação popular deve ser transformadora da sociedade e considerar as diferentes vozes em diálogos, as vivências manifestadas pela práxis, o protagonismo dos sujeitos, a criatividade, a criticidade, a problematização, os afetos, os encontros, a pluralidade em seus contextos societários.

Para o campo da educação de jovens e adultos, a concepção freireana de educação deve considerar, assim como em toda a educa-

ção, o inacabamento como aquele eixo norteador que fundamenta o retorno ou a entrada do jovem e do adulto nos espaços escolares, sejam eles formais ou não formais. Pelo fato de nós, seres humanos, estarmos sempre inacabados, podemos prosseguir, seja qual for o ponto onde tivermos parado. Temos a capacidade de aprender sempre, ao longo da vida e por um movimento permanente de buscar.

Considerando que Paulo defendeu a importância de aprendermos a modificar o mundo a partir das formas escolhidas de estarmos no mundo, nosso papel como educadores atuantes na modalidade EJA precisa ser o de quem contribui para a construção de uma ação reflexiva que problematize as questões cotidianas e analise seus impactos na vida dos sujeitos *ensinantesaprendizesensinantes* da EJA, de forma a podermos, por meio do diálogo, contribuir significativamente para uma perspectiva de educação que seja potencializadora de caminhos para a libertação das classes populares e oprimidas dos contextos opressores em que vivem e/ou para os quais atuam. Segundo Freire (1987), somente o oprimido pode se libertar dos contextos de opressão em que vive, ou seja, não é o opressor que liberta o oprimido, e sim, ele próprio que aprende e desenvolve meios de promover a sua libertação.

Nossa busca, na prática docente com pessoas jovens e adultas, é por uma abordagem curricular que assegure que os conteúdos tenham sentido, ou seja, que sejam significativos para os educandos. Não se aprende o que não faz sentido, justamente porque não se torna significativo. Precisamos considerar nas salas de aula da modalidade EJA, sem deixar de abordar os conteúdos de cada ano de escolaridade,[1] um caminho formativo que possibilite aos estudantes reconhecer nessas abordagens os usos sociais que farão do que estão estudando, o que se faz com diálogo, com explicitação dos objetivos de cada conteúdo, de cada aula. O que se faz, tam-

[1] Utilizamos a nomenclatura "ano de escolaridade" para sintetizar toda e qualquer forma de organização do currículo da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

bém, quando o professor tem a preocupação com a abordagem dos conteúdos de forma crítica e que não se restrinja ao cumprimento do plano de curso. Esses são elementos fundamentais e essenciais para que o estudante possa relacionar o que se aprende na escola com o que se aprende na vida e, todas essas aprendizagens, com o que se usa na vida cotidiana.

A concepção freireana de educação, a começar pelo processo de alfabetização, considera a realidade e a possibilidade de as pessoas refletirem a partir de uma perspectiva ontológica de ser humano e que seja capaz de potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de diálogos sobre situações que se apresentem como desafios para os grupos de pertença.

A esse processo de alfabetização, amoroso, crítico, conscientizador, humanizado, fundamentado no diálogo, soma-se a necessidade de se considerar o conceito de cultura, o qual possibilita distinguir natureza e cultura, o sentido das ações humanas, a mediação ser humano-natureza, a cultura produzida pelos seres humanos como acréscimo à natureza e, também, como trabalho produzido, a cultura como apropriação, crítica, criadora, que precisa ser democratizada (Freire, 2013b). Aprender a ler e a escrever, nessa perspectiva, é considerado

> como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.
>
> Descobriria que tanto ele como o letrado têm um ímpeto de criação e recriação.
>
> Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande

> escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.
> Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana (Freire, 2013b, p. 143).

E Freire me remete a Ciço, o Antônio Cicero de Souza, lavrador de um sítio no sul de Minas Gerais, com quem Carlos Rodrigues Brandão conversou sobre o tema educação. Ao ser perguntado “O que é educação?”, Ciço nos ensina muitas coisas. Ele é um sujeito da EJA de imensa sabedoria. É povo, oprimido, mas que demonstra ter consciência de sua situação de opressão e de que há uma educação para uns e outra educação para outros. Sempre um texto que traz a emoção ao ser lido, porque permite pensar sobre o quanto a educação ainda é um sonho, um desejo, algo inatingível nesse nosso imenso Brasil. Um texto que me acompanha há décadas e que me permito compartilhar aqui alguns trechos.

> Então, *educação*. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua.
> Só que a sua lhe fez.
> E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.
> Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: ‘Ciço, como é que um menino aprende o cantorio? As respostas?’ Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantorio), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

> Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome 'professor'. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido [...].
> Então quer dizer que é assim: tem uma *educação* – que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós.
> Agora, tem uma – essa é que se chama mesmo *educação* – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua [...].
> Agora, o senhor chega e diz:
> 'Ciço, e uma *educação* dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?'
> Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: 'Eu tô falando duma *educação* pro povo mesmo, um tipo duma *educação* dele, assim, assim'. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: 'Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?' [...] (Brandão, 1984, pp. 7-10).

E sigamos sempre com a esperança, aquela do verbo esperançar, que eu aprendi com Paulo Freire, de que possamos ter muitos Ciços dentro das nossas escolas e das nossas salas de aula da educação de jovens e adultos, ensinando-nos tantos saberes importantes nesse movimento, que é troca, que é riqueza, que é libertação quando compreendemos que *aprenderensinar* é um verdadeiro compartilhamento, uma via de mão dupla, com muitas mãos, com muitos saberes de muita gente de todos os lugares e jeitos de ser e de viver.

Fechando a Conversa

O desafio de escrever essas linhas é, certamente, marcado por algumas escolhas por entre tantas veredas que o pensamento de Paulo Freire nos permite viajar. Neste momento, consideramos relevantes essas veredas, as quais nos permitem trazer para o texto conceitos que são tão importantes para refletirmos sobre a modalidade educação de jovens e adultos. Caminhar por conceitos como diálogo, afeto, educação problematizadora, educação libertadora, humanização, criticidade, conscientização, cultura, ainda que sem ter a pretensão de aprofundar cada um desses conceitos, mas, muito mais do que isso, possibilitar ao leitor despertar para outras leituras e pesquisas sobre esses sentidos, é revelador das escolhas que fizemos.

Dialogamos sobre e com concepções que contribuem para uma educação que transcenda os muros da sala de aula e da escola e que, por sua vez, estabeleça diálogos outros que possibilitem que esses muros sejam adentrados por tantos outros saberes que, por serem ricos, podem engrandecer a prática pedagógica, fazendo do *ensinaraprenderensinar* um caminho que se fundamente em trocas, em compartilhamentos que permitam a ousadia da construção e da proposição de uma educação horizontalizada. Concepção essa de uma educação possível e que se ancore na ideia de que, ao aprendermos ao longo da vida, podemos, sim, aprender, ensinar, aprender, por meio de tantas trocas, de tantos compartilhamentos que tecem muitos saberes outros.

Essa é a essência que permite muito mais do que aprender e do que ensinar. Permite formar cidadãos que sejam escritores de suas próprias histórias e construtores de suas próprias trajetórias, porque a verdadeira prática educativa precisa ser tecida junto com seus atores, independentemente do papel que desempenhem para que seja, efetivamente, *ensinaraprenderensinar*.

Cabe ressaltar, portanto, antes do ponto final do capítulo, a compreensão de que o campo da educação para pessoas jovens

e adultas é de importância ímpar, na medida em que atua diretamente com pessoas que são vitimadas por um difícil processo de negação ou de retirada de direitos. É preciso estarmos atentos e dialogarmos com a perspectiva esperançada de que esses direitos possam ser assegurados para esses jovens e adultos que integram nossa sociedade e que precisam ter sua cidadania plena igualmente assegurada, incluindo, portanto, a garantia do direito à educação como um dos direitos fundamentais do ser humano.

Referências

BRANDÃO, C. R. *A questão política da educação brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 7-10 (prefácio).

______. "Cultura". In STRECK, D. R. et al. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 108-10.

FERNANDES, A. da P. et al. "Entre árvores e sabiás, memórias de Paulo Freire: conversa com Carlos Rodrigues Brandão". In: *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, v. 6, n. 13, pp. 5-22, dez. 2017.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

______. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

______. "Carta de Paulo Freire aos professores". *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, pp. 259-268, 2001.

______. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

______. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

______. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

______. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

______. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.

SHOR, I. e FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Capítulo 5
A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Transformações do Mundo do Trabalho: uma abordagem para além das questões mercadológicas

Carlos Soares Barbosa

Introdução

Por que pais e demais responsáveis matriculam seus filhos na escola? Por que jovens e adultos afastados da escola têm feito o movimento de retorno aos bancos escolares nas últimas décadas? As respostas para essas questões, que, *a priori*, parecem simples e de fácil dedução, tencionam-nos a refletir sobre o papel político--social da escola no atual contexto da "acumulação flexível" (Hervey, 1994). É isso o que demonstram as respostas dos questionários aplicados a estudantes e professores das classes da Educação Jovens e Adultos (EJA) pertencentes às redes municipal e estadual de educação nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, assim como a estudantes da disciplina "Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional" por mim ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ/Maracanã, no período de 2009 a 2016. Excetuando as prerrogativas de ordem jurídico-legal no caso de crianças e adolescentes, as respostas têm sido quase que consensual para o

retorno de jovens e adultos aos bancos escolares: "a conquista de um bom emprego", de "uma vida melhor" e "para ser alguém na vida".

Com baixíssimas variações, a predominância desse tipo de resposta, independentemente da faixa etária dos respondentes, das condições socioeconômicas e da etapa de escolaridade, demonstra o quanto a ideologia do capital humano tem sido retroalimentada por meio de discursos governamentais e dos intelectuais orgânicos do capital, no intuito de impedir o desvelamento por parte dos trabalhadores das causas estruturais de problemas sociais – como o desemprego, a pobreza e a desigualdade social –, da precarização das relações de trabalho, assim como a compreensão mais ampla do papel político-social da escola e da formação humana.

Embora as pesquisas do campo de "Trabalho e Educação" já tenham demonstrado não haver na atualidade a suposta linearidade entre aumento da escolarização, qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho ou, ainda, a linearidade imediata entre aumento da escolaridade, qualificação profissional e aumento de renda, como salientam Frigotto (1998), Del Pino (2002) e Pochmann (2004), tal associação continua fortemente presente no senso comum e tem servido aos professores, pais, representantes do poder público e de distintas organizações da sociedade civil para justificar a importância econômica e social da escola. Decerto, a redução de postos de trabalho ocorrida nas últimas décadas aumentou a competitividade e a seletividade entre os trabalhadores às poucas vagas existentes no mercado de trabalho formal, no qual a escolarização e a qualificação profissional se constituem em requisitos iniciais para o processo de seleção; entretanto, elas não são capazes, por si só, de garantirem a efetiva inserção profissional de milhares de jovens e adultos na vigente "sociedade da descartabilidade" e da flexibilização (Hervey, 1994, p. 105).

Nesse sentido, como nos provoca Gentili (1998), mediante o contexto de desemprego estrutural e das incertezas do tempo presente, estaria a escola educando para o desemprego? Em face da

desintegração da promessa integradora da escola, para qual mercado e para quais relações de trabalho ela está conformando os sujeitos? Ou, ainda, que tipo de trabalhador ela está formando? Trata-se do trabalhador polivalente e flexível, requerido pela nova sociabilidade capitalista e totalmente adaptável à nova configuração do mercado de trabalho e/ou o trabalhador capaz de refletir sobre a vigente alienação do trabalho, dando-lhes as ferramentas teóricas para ler o mundo e nele intervir com vista à transformação das vigentes relações de exploração e à promoção de novas relações sociais de produção? Esses são alguns dos questionamentos a serem feitos pelos professores da EJA, uma vez que os estudantes dessa modalidade, em sua maioria, são trabalhadores que trazem nos corpos – e expressas em suas narrativas – as marcas das relações de exploração dos mercados formal e informal de trabalho.

O argumento defendido neste texto é de que o trabalho é atividade essencialmente humana e, portanto, dimensão a ser desenvolvida pela educação escolar. Não se trata, porém, de reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado, apresentando a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho e imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais (Frigotto et al., 2005).

A escola é um espaço dinâmico e contraditório, que, por se encontrar imersa no conflito de interesses presentes na sociedade, constitui em expressão de sínteses provisórias decorrentes de arranjos e conflitos existentes em seu interior. Assim, se nela há espaços de reprodução das ideias e valores capitalistas, possuindo importância política e estratégica para a manutenção dos interesses do capital e a conservação da ordem econômica, política e social instituída, conforme demonstram o Projeto Escola Sem Partido e a centralidade do Estado acerca da recente reforma curricular do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), nela há também espaços de

resistências e de ações contra-hegemônicas, que intensificam as contradições existentes e que produzem novas contradições, apresentando papel fundamental para a transformação social.

Como todo aparelho de hegemonia, a escola é um campo de disputa e, como tal, continua a ser reivindicada pelos trabalhadores que ainda a concebem como caminho de ascensão social. Com base na pesquisa realizada com estudantes da EJA nas etapas de ensino Fundamental e Médio, entre os anos de 2013 e 2016, constata-se que o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares ocorre – predominantemente – pela esperança de "um futuro melhor" e a conquista de trabalhos (decentes) que lhes garantam as condições básicas de sobrevivência, embora o atual contexto seja o da ofensiva do capital contra os direitos trabalhistas e demais direitos sociais, conjugado pelo desemprego estrutural e pelas relações de trabalho flexíveis e precarizadas, caracterizadas pela terceirização, *part-time*, trabalho de tempo parcial, autônomo e desregulamentado.

Em face dessa conjuntura, interessa-nos refletir sobre o papel da educação escolar no contexto capitalista contemporâneo, em especial a EJA, por concebê-la na perspectiva da formação humana e do direito, ou seja, como condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, e não apenas preparadora de mão de obra conformada às demandas do mercado. Para a realização desse objetivo, a princípio, realizamos uma reflexão sobre a estrutura dual do ensino e o papel da educação proposto com a reforma educacional brasileira ocorrida na segunda metade da década de 1990, com o intuito de formar o trabalhador requerido no modelo de acumulação flexível, para, em seguida, e contrapondo-se a essa proposta, apresentar a concepção de EJA na perspectiva da formação humana, integral e para além das questões mercadológicas, ancorada no pensamento da Antonio Gramsci.

O papel da educação escolar brasileira no contexto capitalista contemporâneo

A educação escolar é um direito humano, garantido na Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reconhece ser dever do Estado a oferta de educação escolar a todas as pessoas, inclusive àquelas que não tiveram condições de acesso e permanência na (suposta) idade apropriada. Esse reconhecimento jurídico-legal, porém, não se deu de modo natural. É resultado das lutas protagonizadas pelas mais variadas organizações da sociedade civil, a exemplo das experiências acumuladas nos movimentos de Educação Popular das décadas de 1950/1960 e retomadas nas décadas de 1980 – período em que se reacendeu a esperança quanto à possibilidade de se construir uma sociedade justa e integradora.

Em oposição aos retrocessos educacionais efetuados durante o período sombrio da ditadura civil-militar, podemos considerar a década de 1980 como uma fase rica para a educação brasileira. As ideias de matrizes marxianas e gramscianas, como formação integral, educação unitária, politécnica, educação omnilateral e trabalho como princípio educativo, defendidas pelos teóricos da matriz crítico-emancipatória durante a elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição e a elaboração da nova LDB, significavam não só a crítica à profissionalização compulsória determinada pela Lei n.º 5.692/71, mas, sobretudo, a luta contra a estrutura dual de ensino brasileiro, isto é, a existência de modelos de escolas e de processos formativos ofertados diferenciadamente de acordo com a classe social dos sujeitos. De um lado, um tipo de escola/formação destinado aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando sua força de trabalho no trabalho predominantemente manual; e, do outro, um tipo de escola destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e aos segmentos que dão orientação e direção à sociedade,

voltada para o trabalho predominantemente intelectual (atividades de planejamento, elaboração, administração e supervisão).

A dualidade estrutural da educação brasileira é de fácil constatação histórica. Enquanto produto e produtora das sociedades de classes, é manifestação específica do modo de produção capitalista, reproduzindo, no âmbito educacional, a divisão existente nas sociedades de classes. Trata-se, portanto, de uma estrutura educacional a serviço da manutenção das desigualdades econômicas, sociais e políticas, tanto internamente (entre o conjunto da população) quanto externamente (entre as nações). Nesse aspecto, para Arrighi (1998), existe uma divisão no cenário internacional, em que, de um lado, há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, onde se realizam as atividades cerebrais – associadas ao fluxo de inovação, envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização –; e, do outro, os núcleos periféricos e semiperiféricos, que realizam as atividades dominantemente neuromusculares, condenadas à pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

Com base na análise do referido autor, não é difícil identificar a função que o Brasil desempenha na divisão internacional do trabalho, já que a diversificação do parque industrial brasileiro, ocorrido entre as décadas de 1950 e 1970, e o crescimento econômico e social ocorridos durante os governos Lula não vieram conjugados com o interesse das classes dominantes e dirigentes em romper com a nossa especificidade de "capitalismo dependente" (Fernandes, 1975). E é pelo fato de o país desempenhar as atividades predominantemente neuromusculares que os neoliberais consideram desperdício de dinheiro público a oferta de formação humanista e técnico-científica para todas as pessoas. Para o Banco Mundial, isso se justifica pelos seguintes motivos: primeiro, porque a maioria dos postos de trabalho abertos em nosso país é de trabalho simples, o que demanda(va) uma formação simples (leia-se: rudimentos de

leitura e escrita).[1] Segundo, "porque a maioria (pobres, mulheres, negros e as minorias étnicas) não nasce competente para o exercício de atividades intelectuais" (Kuenzer 1999, p. 23), isto é, aptas para o trabalho complexo. Para esses, basta um padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e de baixos custos.

Os intelectuais orgânicos do capital defendem escolas e processos formativos diferentes, justificadas em nome da equidade e do (suposto) respeito às diferenças. De certo, a equidade é algo importante para pensarmos a EJA, sobretudo quando reconhecemos a diversidade dos sujeitos da modalidade no que tange às questões geracionais, regionais, de gênero, de sexualidade, étnico-raciais etc., o que nos leva a considerar a diversidade existente nos modos de sentir, viver e estar no mundo dos distintos sujeitos. Por consequência, leva-nos a respeitar as múltiplas identidades e suas expectativas em relação à escola, à vida, ao futuro, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem, o que exige do professor o uso de metodologias diferenciadas no processo de ensinoaprendizagem, por entender que todas as pessoas têm a capacidade de aprender em qualquer etapa da vida. Entretanto, a equidade não pode ser utilizada para a oferta desigual de educação escolar de acordo com a classe social dos sujeitos, com o intuito de reforçar as desigualdades sociais e de manter a polarização no uso da mão de obra existente, fato que se acentua no novo paradigma de acumulação flexível.

---

[1] Esta, talvez, seja a razão do baixo investimento para a abertura/manutenção de laboratórios de ciências e de informática, para a realização de atividades extraclasses e/ou para a construção de quadras poliesportivas na maioria das escolas públicas. Realidade que é agravada nas escolas de EJA, em nome da racionalidade dos gastos públicos. Não por acaso, em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas na EJA contavam com biblioteca e, em somente 12% dessas escolas, os educandos tinham acesso a computador, de acordo com o documento publicado pelo MEC naquele ano, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: out. 2009.

A reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho iniciadas nos países de capitalismo central no final da década de 1970 criaram a necessidade do trabalhador de novo tipo. No novo paradigma de produção flexível, busca-se a formação do trabalhador generalista, polivalente e facilmente adaptável às flutuações do mercado, em detrimento do trabalhador especialista, requerido no modelo taylorista/fordista. No Brasil, a reforma educacional ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990 teve a finalidade de formar esse trabalhador de novo tipo, sendo a pedagogia das competências e habilidades a pedagogia necessária para isso.

Com as mudanças operadas no mundo da produção e do trabalho, para os intelectuais orgânicos do capital, além das competências técnicas – priorizada na proposta de qualificação/treinamento –, cabe ao trabalhador desenvolver também um conjunto de competências socioemocionais e de demais naturezas, tais como:

> competências organizacionais (capacidade de autoplanejar-se, auto-organizar-se, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação), competências sociais (capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho) (Deluiz, 2004, p. 75).

Ademais, os defensores da educação atrelada à lógica do mercado argumentam que a substituição da eletromecânica pela microeletrônica e a crescente complexificação dos instrumentos de produção, de informação e de controle passaram a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores de relacionamento, como, por exemplo:

> análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (Deluiz, 2004, p. 75).

Não se trata, porém, de competências e habilidades asseguradas para todas as pessoas. Segundo Kuenzer (2006), em nome da relação custo-benefício, o que ocorre é a formação da "polarização das competências", isto é, em um polo, uma minoria de profissionais qualificados por meio do trabalho criativo, de concepção e elaboração; no outro, um grande contingente de trabalhadores precariamente educados para o trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, embora incluídos em trabalhos precarizados, principalmente na produção de bens e serviços, que dependem ou não de algum conhecimento básico ou específico para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Sem contar com a considerável parcela da população completamente fora das possibilidades de produção e de consumo, bem como do direito à educação e à formação.

Nesse sentido, enquanto a oferta de educação científico-tecnológica mais avançada restringe-se a um pequeno número de trabalhadores, para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, reserva-se uma formação simplificada, de curta duração e de baixos custos (Kuenzer, 1999). Fato que se agrava no contexto de desemprego estrutural e das políticas de ajustes estruturais e fiscais, novamente implementadas a partir do governo de Michel Temer em nome da racionalidade financeira, já que as políticas sociais, e aí incluem saúde e educação, são as que mais sofrem com o (suposto) enxugamento dos gastos públicos. É o

que prevê a Emenda Constitucional n.º 95/2016 – o congelamento dos investimentos com as políticas sociais no prazo de vinte anos.

Ainda que o novo paradigma de organização da produção não tenha significado uma ruptura total com os princípios centrais do taylorismo/fordismo, no atual contexto de acumulação flexível, cabe ao trabalhador dominar um conjunto de competências que o habilite a lutar pelos poucos empregos disponíveis e que lhe assegure condições de empregabilidade. Empregabilidade que, na prática, significa ao trabalhador “estar pronto para trocar constantemente de trabalho, disponível para todas as mudanças e para todos os caprichos dos homens e mulheres de negócios” (Del Pino, 2002, p. 75). Assim, diante da instabilidade da vida, o que se propõe com a mencionada pedagogia é que o indivíduo desenvolva um conjunto de competências genéricas e flexíveis que o torne capaz de se adaptar à sociedade do não emprego, a se acostumar com contrato de trabalho por tempo determinado e a buscar alternativas no mercado informal, no trabalho autônomo, por meio do empreendedorismo e/ou cooperativismo, ou mesmo a se proteger da possibilidade da demissão.

A ideologia neoliberal reforça a crença de que o problema do desemprego reside na baixa escolaridade e/ou pouca (ou ausência) qualificação profissional dos trabalhadores, alimentando as suas expectativas em relação à escola ou ao curso de formação profissional. No entanto, para Castel (1998, p. 521), “é ilusório deduzir que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade”. Nessa mesma direção, Del Pino (2002) afirma ser ingênuo acreditar que as distorções do mercado de trabalho possam ser corrigidas em razão da qualificação dos trabalhadores, já que no capitalismo não há a possibilidade concreta de satisfação de empregos para todos. O mesmo conclui Souza (2011), em estudo realizado com base no perfil dos trabalhadores desempregados no município de Nova Iguaçu, em 2008, atendidos pelo serviço de intermediação de mão

de obra, oferecido pela hoje extinta Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social (SEMDES). O autor registra que, entre os 21.613 indivíduos desempregados existentes no cadastro daquele ano, dos quais 28,6% eram jovens entre 18 e 28 anos, 70% do total estavam estudando e 41% tinham o Ensino Médio completo, o que o leva a concluir que a questão do desemprego no município não reside na falta de qualificação, mas na falta de postos de trabalho suficientes para atender à demanda.

Considerando, portanto, que a escola não é capaz de corrigir as distorções criadas pelo mercado, a defesa aqui expressa é por uma escola cuja formação se efetive na perspectiva da formação humana, que, ao desenvolver as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia, do trabalho, da afetividade e da política, possibilite o desvelamento da realidade social e posicione as pessoas jovens e adultas na luta contra o trabalho alienado e a dualidade educacional, inerentes às sociedades de classes. A escola unitária proposta por Gramsci apresenta os pressupostos da formação aqui defendida, cuja concepção expressa o princípio da educação como direito de todos e de que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social. Uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, dê-lhes condições de escolhas e de construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho, entendido no seu sentido ontológico – como realização e produção humana – e como práxis econômica.

A escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo

A partir da compreensão de que o trabalho é atividade essencialmente humana, o trabalho é uma das dimensões a ser desenvolvida pela escola na formação dos sujeitos. Não se trata, porém,

de uma educação unilateral, preocupada apenas com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a transmissão dos valores que legitimam o sistema de capital, mas da formação que pressupõe o trabalho como princípio educativo, por entender que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, isto é, atividade pela qual o ser humano se humaniza, cria-se, expande-se em conhecimento e se aperfeiçoa (Frigotto et al., 2005).

Em oposição à concepção instrumental e interessada da educação escolar capitalista, Marx (1978) defende uma educação voltada para a formação de homens completos, que trabalham "não só com as mãos, mas com o cérebro, e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado" (Manacorda, 1991, p. 95). É a unilateralidade reproduzida pela educação liberal que Marx combate, concebendo, em contrapartida, a educação omnilateral,[2] que, ao romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitaria o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, uma vez que seu conteúdo e seu método fundamentam-se na união entre ciência, trabalho e ensino tecnológico (teórico e prático).

Gramsci (1995), adequando as ideias de Marx para análise das sociedades europeias das primeiras décadas do século XX, também propõe a conexão entre ensino e trabalho, mas critica a tendência criada com o surgimento das indústrias modernas, que foi a de

> abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite que não deve pensar

---

[2] Marx utiliza pela primeira vez o termo omnilateral nos *Manuscritos de 1844* a fim de expressar "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação[...] A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres" (Manacorda, 1991, pp. 79-81).

> em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predestinados (Gramsci, 1995, p. 118).

Para o referido autor, a escola das classes trabalhadoras deveria ser "desinteressada", isto é, despida do utilitarismo que visa apenas à formação rápida da mão de obra minimamente qualificada para o trabalho técnico. E, como para Gramsci "todos os homens são intelectuais", visto que o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual, defende a escola que une e integra o trabalho manual e o trabalho intelectual com o objetivo de formar homens completos (omnilaterais). Propõe, assim, uma escola

> de formação humanista (entendido o termo 'humanismo' em sentido amplo) ou de cultura geral que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa (Gramsci, 1995, p. 121).

Ao defender a formação geral, Gramsci não se descompromete com o desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, sua tese é de que o trabalho deve ser o princípio educativo da ação pedagógica. Por meio de um sistema educacional não mais pautado na dualidade, acreditava ser possível conduzir os trabalhadores à superação do trabalho alienado e das demais desigualdades sociais por meio de sua ação política, uma vez que, para o autor, a democracia não consiste apenas em proporcionar "que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente' nas condições gerais de poder fazê-lo" (Gramsci, 1995, p. 137). Daí considerar que a proliferação das escolas reservadas ao povo nada tinha de democrático, visto que, em vez de assegurar a cada

governado a aprendizagem e a preparação técnica necessárias para a finalidade de governar, restringe à iniciativa privada o sentido de fornecer a preparação técnico-política.

Nesse sentido, Gramsci reivindica para os trabalhadores uma escola que reconcilie o *homo saber* e o *homo faber*, que assegure a autoformação, valorize o conhecimento do aluno e integre-o ao processo pedagógico. Que não esteja voltada apenas aos interesses do mercado, mas também a desenvolver um processo de busca com fins à superação do trabalho alienado. Trata-se de um "tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem o dirige" (Gramsci, 1995, p. 136). Em síntese, uma escola comprometida com a formação de um novo tipo de homem, que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente.

Concebendo a importância política da escola para a classe trabalhadora, Gramsci é favorável à universalização[3] da educação pública escolar e rejeita o "espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia de educar" (Manacorda, 1990, p. 162). Para o referido autor, a escola das classes subalternas deve ser de noções rigorosas, por entender

> [...] que o estudo é também um trabalho, não só muscular-nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar 'facilidades'. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas

[3] Discordando de Marx, que reprovava completamente a ideia de uma educação popular a cargo e da influência do Estado e da igreja, para Gramsci, o Estado é quem deveria promover e manter a ação educativa.

> especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (Gramsci, 1995, pp. 138-9).

Como já foi dito, Gramsci se preocupou com o tema da educação por identificar a dimensão política da escola. Nessa mesma direção, os teóricos contemporâneos da matriz crítico-emancipatória, reconhecendo que a educação institucionalizada tem servido aos interesses pragmáticos e instrumentais do capital, defendem uma educação transformadora, que atue com fins de transformar o trabalhador em um agente que pensa e age no intuito de modificar a si e o seu meio (Freire, 1980). É nessa perspectiva que concebemos a EJA, sobretudo por ser constituída, em sua maioria, por trabalhadores estudantes, cuja relação entre a educação e o mundo do trabalho ocorre de forma imediata e contraditória, já que, para eles, o sentido do conhecimento adquirido na escola não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional, como ocorre na educação de crianças e adolescentes.

Como vimos no início deste texto, o retorno à vida escolar de muitos jovens e adultos é motivado pelo enfrentamento das dificuldades presentes no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer, além da expectativa de uma vida melhor, que se traduz, no aspecto econômico, na conquista de um emprego melhor, considerando que a escola desempenha um papel fundamental para isso. Ao internalizar de forma acrítica os discursos de diferentes sujeitos sociais, inclusive de alguns professores que justificam, por exemplo, os altos índices de desemprego em nome da baixa escolaridade e da pouca (ou ausente) qualificação profissional dos trabalhadores; discursos estes que acabam culpabilizando as próprias vítimas pelas mazelas sociais vividas e que isentam a ineficiente política de geração de trabalho e renda, bem como os projetos políticos e societários elaborados/executados

em nome dos interesses do capital, contribuem para que jovens e adultos, ao retornarem aos bancos escolares, criem expectativas que extrapolam a função da escola capitalista. Expectativas que, (mais) uma vez frustradas, atuam no sentido de reforçar a baixa autoestima dos estudantes da EJA, e não no sentido da conduzi-los para a autonomia e a maturidade intelectual.

Considerações Finais

Visamos, no decorrer do presente texto, a argumentar a necessidade de pensar a EJA para além das questões mercadológicas, por entender ser esta uma concepção restrita e utilitária a ser superada não só no campo das políticas públicas, mas também nas concepções e práticas político-pedagógicas de professores e demais atores escolares, que, sem muito problematizarem a crescente exploração dos trabalhadores na atual configuração das relações precarizadas de trabalho, acabam por naturalizá-las, contribuindo, assim, para a conformação dos sujeitos à realidade econômica, político e social de forma acrítica. Contra a perspectiva pragmatista e utilitarista com a qual a modalidade tem sido tratada no âmbito das políticas públicas e nos discursos de diferentes atores sociais, reivindicamos a EJA, concebida e estruturada na perspectiva da formação humana, voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, inclusive o trabalho.

Nessa perspectiva, para além das competências instrumentais defendidas pelos intelectuais orgânicos do capital no intuito de conformar os trabalhadores ao mercado de trabalho e à sociabilidade capitalista, entendemos que a competência filosófica, crítica e questionadora é a habilidade que a escola não pode prescindir.

Decerto, a alienação ocorrida no/pelo trabalho capitalista não acabará apenas com a realização de mudanças no processo educativo. Mas, como afirma Ciavatta (2005, p. 102), "se a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos,

ela é um recurso relevante à compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país". Dependendo do projeto político-pedagógico desenvolvido, a educação escolar pode vir a ampliar a possibilidade de os trabalhadores estruturarem práticas de resistência no processo de trabalho, de forma que a sujeição econômica não seja também a expressão de sua incapacidade de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista, como salienta Oliveira (2012). É esse projeto pedagógico, essa formação reflexiva e questionadora, que os defensores do denominado Projeto Escola Sem Partido visa a impedir.

A passagem pelos bancos escolares ou demais espaços educativos deve propiciar aos indivíduos o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e mais autônoma; uma formação que promova a integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, capaz de aglutinar conhecimentos que o possibilitem ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em disputa (Deluiz, 1996). Não se trata de mera utopia sem base concreta com a realidade, mas de reconhecer, mais do que antes, que "educar é um ato político" (Freire, 1982, p. 97) e que a realidade nos impõe sempre pensar sobre o tipo de sociedade a que visamos quando educamos. Como questiona Ramos (2008), visamos a uma sociedade que exclui, discrimina, fragmenta os sujeitos e nega direitos ou uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?

Para isso, precisamos fortalecer as práticas político-pedagógicas da EJA no diálogo com Paulo Freire, Antonio Gramsci e demais autores da contemporaneidade que nos encorajam na luta cotidiana por uma educação pública de qualidade, no sentido de fazer valer, na prática, uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tenha por finalidade, tal como expressa no artigo 2.º da atual LDB, o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Referências

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CIAVATTA, M. "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade". In FRIGOTTO, G. et al. (org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

DEL PINO, M. "Política educacional, emprego e exclusão social". In GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Cortez/Buenos Aires: CLACSO, 2002.

DELUIZ, N. *Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional*. Trabalho apresentado na 19ª reunião Anual da Anped. Caxambu, 1996.

______. "A globalização econômica e os desafios à formação profissional". *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set.-dez., 2004.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed., São Paulo: Editora Moraes, 1980.

______. Educação: o sonho possível. In BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRIGOTTO, G. "Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito". In ______ (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 9.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

______. et al. *O trabalho como princípio educativo na proposta da educação integral de trabalhadores*. 2005. Disponível em: https://bit.ly/2QXK2Yu. Acesso em: 26 mai. 2013.

GENTILI, P. "Educar para o desemprego". In FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 9.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura*. 9.ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 4.ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

KUENZER, A. "Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho". *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, pp. 19-29, maio/ago, 1999.

______. "A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão". In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, pp. 877-910, out. 2006.

MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

______. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

OLIVEIRA, R. "Por uma educação profissional democrática e emancipatória". In *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papirus, 2012.

POCHMANN, M. "Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, pp. 383-399, maio-ago, 2004.

RAMOS, M. N. *Concepção do Ensino Médio Integrado*, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em: 16 set. 2013.

SOUZA, J. dos S. "A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho". In SOUZA, J. dos S. e SALES, S. R. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ, 2011.

Parte II

Princípios teóricos e práticos para o cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em Roda de Conversas

Capítulo 6
Fonologia aplicada à Alfabetização e ao Letramento: contribuições para a análise de manifestações ortográficas não convencionais

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, tem-se apontado um número crescente de alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e ao domínio da língua escrita. Esses alunos são previamente rotulados por grupos de educadores como portadores de distúrbios na aprendizagem e, assim, encaminhados às unidades de saúde para atendimento fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico. Segundo Garcia (2004), o número de encaminhamentos tem tomado tal proporção que o problema começa a ser entendido como uma questão de saúde pública.

Esses profissionais de saúde, em geral, tendem a ratificar essa visão medicalizante do problema, julgando as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuindo suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. O aluno desviante surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização.

Tais dispositivos são decorrentes de uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, que vem se difundindo na formação tanto dos agentes de saúde como dos profissionais de educação, pautada, por influência da área médica, no paradigma de normalidade x anormalidade, a partir do qual se espera um padrão de linguagem, de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Essa concepção normativa de desenvolvimento vem determinando a perpetuação do que Moysés (2001) define como o mito do fracasso escolar. Trata-se do mito de que questões orgânicas sejam responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Nessa direção, fatos da escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como déficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de aprendizagem da escrita seja analisado por meio de critérios perpassados pelo pensamento naturalista. Tais critérios obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo, excluindo fatores sociais e culturais determinantes das condições de domínio da língua escrita.

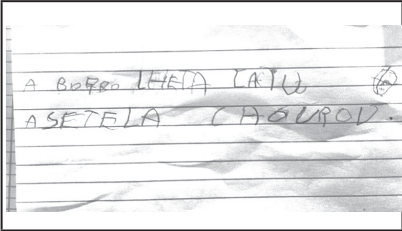
Segundo Massi e Berberian (2005) e Machado (2013a), essa concepção patologizante das manifestações não convencionais na escrita de alunos decorre, em parte, de uma visão reducionista acerca do processo de apropriação da língua escrita, bem como das atividades de elaboração e reelaboração de hipóteses subjacentes à aprendizagem da ortografia.

Nessa direção, Kristensen e Freire (2001) criticam atividades de alfabetização fundamentadas numa visão mecanicista, tais como cópia, ditado, leitura de frases e palavras soltas, especialmente quando essas são consideradas requisitos para a aprendizagem das regras gramaticais, de pontuação e ortografia. Com base em tal visão, hipóteses ortográficas distantes da convenção são avaliadas como *erros* que devem ser evitados. Dessa forma, as hipóteses, associações, reflexões que as crianças necessitam produzir para efetivamente se apropriarem da convenção ortográfica são avaliadas

equivocadamente como sinais de distúrbios e dificuldades. Estudos de Bacha e Maia (2001), Berberian et al. (2008) e Machado (2013b) evidenciam uma tendência equivocada de educadores e profissionais da saúde, envolvidos com os chamados problemas de aprendizagem, de avaliarem negativamente erros ortográficos. Essa tendência está associada a um conhecimento restrito sobre a língua oral e a língua escrita, bem como a natureza das relações que podem se estabelecer entre elas.

Diante desse contexto, este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar alguns tipos de manifestações ortográficas não convencionais recorrentes na escrita de alunos em processo de alfabetização, com vistas a fornecer elementos ao educador para a formulação de hipóteses teórico-descritivas sobre os textos de seus alunos. Pretende-se ainda apontar aspectos básicos de mediações pedagógicas que favoreçam a aproximação das escritas dos alunos à escrita alfabética e ortográfica convencional.

Manifestações ortográficas não convencionais presentes em escritas de alunos em processos de alfabetização

Optou-se, neste capítulo, pela abordagem de algumas ocorrências ortográficas cujas pesquisas[1] apontam como de maior incidência entre alunos em processo de alfabetização: trocas, omissões, inversões e segmentações não convencionais de palavras. Tais manifestações são exemplificadas e analisadas a partir de três produções textuais realizadas por alunos[2] do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, período oficialmente definido como

[1] Como exemplos de pesquisas sobre as manifestações ortográficas dos alunos, podem ser citados: Zorzi (1998), que analisou a escrita de alunos do 2.º ao 5.º ano e Berberian et al. (2008), que compararam as manifestações ortográficas presentes na escrita de alunos do 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental.

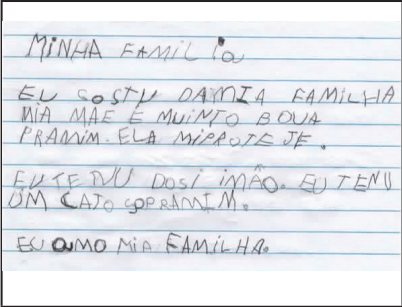
[2] As produções escritas foram realizadas pelos alunos, em sala de aula, a partir de atividades dirigidas pela professora da turma. Os responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a divulgação para fins de pesquisa e estudo.

o ciclo de alfabetização. Esses textos são apresentados, respectivamente, nas figuras 1, 2 e 3.

Figura 1: Escrita de um aluno do 1.º ano do Ensino Fundamental

A BORBO LHETA CAIU A SETELA CHOUROU.	A borboleta caiu e a estrela chorou.

Fonte: acervo da autora.

Figura 2: Escrita de um aluno do 2.º ano do Ensino Fundamental

MINHA FAMILIA EU GOSTU DAMIA FAMILHA MIA MAE E MUINTO BOUA PRAMIM. ELA MIPROTEJE. EUTENU DOSI IMÃO. EUTENU UM CAJO SOPRAMIM. EU AMO MIA FAMILHA.	Minha família Eu gosto da minha família. Minha mãe é muito boa para mim. Ela me protege. Eu tenho dois irmãos. Eu tenho um quarto só para mim. Eu amo a minha família.

Fonte: acervo da autora.

Figura 3: Escrita de um aluno do 3.º ano do Ensino Fundamental

VERSÃO DEFINITIVA

A bruxinha malvada
Era uma vez uma bruxa muito malvada (que) só pensava em fazer mal para todo mundo. Um dia apareceu na floresta dois irmãos que foram pegar frutas e se perderam, procuravam a saída, mas não acharam. Eles estavam muito tristes porque achavam que nunca (mais) iam ver seus pais.
Então começaram uma vida sozinhos e aos poucos se acostumaram, mas depois apareceu a bruxa e começou a segui-los por todo lado e conseguiu pegá-los e os prendeu para poder comê-los. Todo dia dava bastante comida para eles, mas afinal chegou a hora de ela querer comê-los.
Mas apareceu uma linda mulher toda de branco e os salvou e os levou para seus pais e viveram felizes para sempre.
Fim!!!

Fonte: acervo da autora.

Troca de letras

Segundo Berberian et al. (2008), a troca de uma letra por outra na grafia de uma palavra ocorre principalmente em três situações: trocas que decorrem do fato de não haver formas fixas ou únicas da grafia de certos sons; trocas devido ao apoio na oralidade; e trocas caracterizadas por substituições de letras correspondentes a fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade. Tais manifestações são abordadas[3] a seguir.

[3] Cabe informar que, em todo o capítulo, são utilizados traços oblíquos (/ /) para a anotação dos segmentos fonêmicos (fonemas) ou transcrições fonêmicas de palavras e colchetes ([ ]) para os segmentos fonéticos ou transcrições fonéticas de palavras (fones, ou seja, produções reais, individuais dos sons). E ainda são utilizados aspas (“ ”) quando se trata de anotações de letras ou palavras escritas. Para representar os fonemas e fones, utiliza-se o Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

Trocas envolvendo múltiplas representações

As trocas envolvendo as múltiplas representações são as alterações ortográficas decorrentes da confusão que pode ser gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons (Zorzi, 1998). Embora o sistema de escrita alfabética apresente como característica básica uma correspondência entre sons e letras (ou fonemas/grafemas), tal relação nem sempre ocorre de forma biunívoca, havendo correspondências múltiplas: um fonema pode ser escrito por várias letras, uma letra pode representar diferentes fonemas ou pode haver uma irregularidade na correspondência quantitativa entre letras e sons que compõem as palavras.

Exemplos dessas trocas podem ser observados na produção escrita apresentada na figura 2, nas palavras: “prote**g**e > prote**j**e” e “**qu**arto > **c**ato”; bem como na produção escrita da figura 3, nas palavras: “for**am** > for**ão**”; “perder**am** > perder**ão**”; “procurav**am** > procurav**ão**”; “achar**am** > achar**ão**”; “estav**am** > estav**ão**”; “achav**am** > achav**ão**”; “i**am** > i**ão**”; “começar**am** > começar**ão**”; “acostumar**am** > aguntumar**ão**”; “bru**x**a > pru**ch**a”; “come**ç**ou > come**s**ou”; “co**ns**eguiu > co**mc**equi”; “basta**n**te > pasta**m**te”; “feli**z**es > feli**s**es” e “se**m**pre > se**n**pre”.

Essas manifestações ortográficas são muito comuns no processo de alfabetização e até mesmo nos anos escolares subsequentes.[4] Essas trocas não são justificadas por uma dificuldade intrínseca ao aluno, mas pela complexidade que é inerente à própria língua escrita. Tal manifestação é explicada por Faraco (2001), devido à Língua Portuguesa ter uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. A representação gráfica alfabética implica o fato de unidades gráficas representarem unidades sonoras. Porém,

[4] Embora, nesse último caso, com tendência de menor incidência, conforme apontam as pesquisas de Zorzi (1998) e Berberian et al. (2008).

o fato de o nosso sistema gráfico ter memória etimológica desestabiliza a lógica própria da escrita alfabética. Portanto, apesar de a nossa escrita apresentar uma relação unidade sonora/letra previsível, também comporta representações gráficas arbitrárias e imprevisíveis.

Quando o aluno desconhece que pode haver formas diversas de escrita de um mesmo som, ele pode tomar como referência ou opção uma determinada letra, como que acreditando que, para tal som, deve-se empregar tal letra. Hipotetizando uma correspondência biunívoca, a criança pode, por exemplo, utilizar somente a letra "s" para representar o fonema /s/, como se houvesse uma representação estável entre ambos. Tal tendência pode ainda ser acentuada por métodos de alfabetização que não explicitem a complexidade de nossa língua e a existência de formas de grafar que não são fixas.

Ao compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras e que uma mesma letra grafa diferentes sons, o aluno, mesmo sem ter o domínio ortográfico, lança dúvidas quanto às grafias possíveis, de forma mais explícita e recorrente. Essas dúvidas indicam que o aluno compreende de modo mais avançado o sistema ortográfico. Portanto, esse processo de manifestações ortográficas desviantes da norma padrão evidencia estados de escrita de que o sujeito dispõe num determinado momento de seu processo de apropriação e revela que o sujeito se aproxima da escrita padrão, uma vez que não realiza escolhas aleatórias.

Nesses casos, em que o professor identifica nas escritas de seus alunos trocas por múltiplas representações, a mediação pedagógica requer investimento em práticas e ações que favoreçam aos alunos a elaboração de conceitos específicos a respeito do sistema de escrita e de suas inter-relações com a fala, como, por exemplo: o que é som e o que é letra; que as letras escrevem sons; que os sons podem ser transformados em letras; que existem possibilidades variadas de relações entre letras e sons; diferenciar o som que a letra representa

do nome da letra; reconhecer o papel das regras contextuais[5] na grafia das palavras; detectar as situações de risco ou conflito produzidas pela própria língua e desenvolver estratégias de superação.[6] No entanto, para que o professor possa mediar a construção desses conceitos pelos alunos, é fundamental que sua formação envolva um conhecimento específico sobre a língua escrita, a língua oral e sobre seus processos de aprendizagem.

Tal necessidade é ratificada, por exemplo, ao considerarmos uma manifestação não convencional recorrente na produção escrita da figura 3. É possível observar que o aluno, por nove vezes em uma única produção, trocou as terminações verbais "am" por "ão" ("perder**am** > perder**ão**"), em virtude da equivalência sonora que há entre elas, apostando numa representação estável desse ditongo, como se houvesse uma única opção de grafia. Ocorre que o professor precisa ter conhecimento dos fatos linguísticos para problematizar tal questão com a turma. Com frequência, o que se verifica em salas de aula são professores explicando tal distinção apenas orientando seus alunos a grafarem essas terminações com "am", no caso de verbos no passado, e com "ão", no caso de verbos no futuro. No entanto, tal regra não é totalmente procedente, uma vez que ambas as terminações podem ser utilizadas também no presente (como em "falam" e "vão"). Além disso, há que se considerar que, para muitos alunos, especialmente aqueles em processo de alfabetização,

---

[5] Como exemplos de regras contextuais – que interferem na grafia das palavras – a serem identificadas pelos alunos, temos a influência das vogais sobre determinadas consoantes, como o caso da letra "s" que, entre vogais, passa a ter som de /z/, como na palavra "casa", ou, ainda, no caso da letra "c", que, em contexto de palavras em que é acompanhada das vogais "a", "o" e "u", escreve o fonema /k/, enquanto que, com "e" e "i" representa o fonema /s/. Pode ser citado também o exemplo da letra "z" que em contexto de final de palavras, assume som de /s/, como na palavra "paz".

[6] Como exemplos de estratégias de superação para situações de risco produzidas pela própria língua, temos: buscar informações sobre quais letras, entre várias, seria a correta; ou, ainda, usar o apoio gráfico – ou seja, escrever as várias opções de grafia daquela palavra e descartar aquelas que visualmente parecem erradas –, em vez de apenas se pautar na fala para decidir que letra usar.

não é notória a distinção de tais tempos verbais, o que torna tal regra/orientação pouco produtiva. O fato linguístico relevante de distinção entre "am" e "ão" que precisa ser sinalizado em sala de aula diz respeito à tonicidade: usa-se "ão" quando a sílaba tônica do verbo é a última (pronunciando-a com mais intensidade), como em "fala[rão']", e utiliza-se "am" quando a sílaba tônica é a penúltima, como em "fa[la']ram.[7] Ou, dito de outro modo, o uso do til nas terminações verbais ("ão") marca a sílaba tônica, embora não se trate de um acento, mas de um sinal gráfico de nasalização.

Trocas devido ao apoio na oralidade

Outro aspecto da complexa relação entre fala e escrita, que costuma causar muita confusão para os alunos em processo de alfabetização, diz respeito às variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las. Conforme aponta Cagliari (2003a), apesar de a língua escrita portuguesa ter uma representação fonética, isso não quer dizer que ela represente a língua oral. A relação entre a língua oral e a língua escrita não se dá na forma de uma transcrição fonética, até porque a diversidade da fala não caberia na escrita padrão.

Algumas trocas ortográficas presentes em escritas de alunos em processo de alfabetização são justificadas pelo fato de apoiarem-se no modo como pronunciam as palavras para decidirem o modo de grafá-las, formulando vocábulos os quais não correspondem aos padrões da escrita. Exemplos dessas manifestações podem ser observados na produção escrita apresentada na figura 2, nas palavras: "gost**o** > gost**u**"; "m**e** > m**i**" e "te**nho** > te**nu**"; bem como nas palavras: "ac**o**stumaram > ag**u**ntumarão" e "**o**s > **u**s", presentes na escrita da figura 3.

[7] Há exceções a essa regra em alguns substantivos, como [ór']gão e [ór']fão. No entanto, observe que, nesses casos, a sílaba tônica é marcada por um acento gráfico.

Com frequência, as trocas decorrentes de apoio na oralidade envolvem o uso das letras "u" e "l" para representar os ditongos (como em: vo**l**tou > vo**u**tou e pape**l** > pape**u**); o uso das letras "e" e "i" (como em: defin**e >** defin**i** e exist**e** > exist**i**) e o uso das letras "o" e "u" (como em: pér**o**la > pér**u**la; naquil**o** > naquil**u;** casul**o** > casul**u**).

Existe uma explicação linguística para os fatos que ocorrem na fala em palavras nas quais há ocorrência de /l/ pós-vocálico ("ba**l**de" [ba**w**dʒi]) ou de vogais /e/ e /o/, em posição átona ("nav**e**" [na'v**i**]; "seren**os**" [sere'n**u**S]; "íd**olo**" [i'd**ulu**]).

No primeiro caso, ocorre que a consoante /l/ – anterior, lateral, linguodental –, quando assume posição pós-vocálica, torna-se posterior por alofonia posicional (Camara Jr., 2009).[8] Daí, decorre uma mutação, a vocalização da consoante, resultando em um /u/ assilábico, ou seja, em uma semivogal /w/, que, com a vogal anterior, forma um ditongo ("ma**l**" [ma**w**]).[9] Isso é fato na língua oral: /l/ em posição pós-vocálica emite-se como /w/.

O problema ocorre quando o aluno, ao escrever palavras que tenham tal ocorrência, transcreve para a escrita o modo como as pronunciam – apostando em uma relação direta entre fala e escrita –, resultando em vocábulos como "so**l**tou > so**u**tou" ou "pa**l**pite >

---

8 Segundo Fromkin e Rodman (1993), os diferentes fones que representam ou derivam de um fonema denominam-se alofones desse fonema. Um alofone é, pois, uma variante fonética previsível de um fonema. Os alofones podem ser posicionais ou livres. Na alofonia posicional ocorre assimilação aos traços dos outros sons contíguos ou um afrouxamento ou mesmo mudança de articulações em virtude da posição fraca em que o fonema se acha (Câmara Jr., 2009).

9 Assim, a palavra "mal" se torna homônima da palavra "mau", sendo pronunciadas da mesma forma: [maw]. Portanto, a distinção semântica entre "mal" e "mau" é marcada pela distinção na grafia dessas palavras, e não por qualquer distinção de pronúncia, de modo que é equivocada a conduta pedagógica de certos professores que pedem aos alunos para prestarem atenção no modo como pronunciam essas palavras para diferenciá-las, forjando, inclusive, a pronúncia do /l/ na palavra "mal", elevando sua língua para articulá-lo como se, em posição pós-vocálica, esse fonema mantivesse seu ponto de articulação linguodental.

pa**u**pite". A letra "l" é substituída pela letra "u", constituindo trocas por apoio na oralidade.

Nesses casos, a mediação pedagógica demanda discussões nas quais fique claro para os alunos que não se pode pautar a escrita no modo como se fala. Faz-se necessário, ainda, trabalhar a regra ortográfica que define que, em palavras nas quais há ocorrência de ditongos desse tipo, a semivogal /w/ pode ser representada pela letra "l" (como em "sol") ou pela letra "u" (como em "sou"), tratando-se de uma convenção da língua escrita. A questão pode ser explicada como um caso de múltipla representação, ou seja, um mesmo fonema – a semivogal /w/ – pode ser escrito por mais de uma letra – "l" ou "u" –, dependendo da palavra. A escolha por uma ou outra grafia não pode ser feita tendo como base a fala.

No segundo caso, em palavras nas quais há ocorrência das vogais /e/, /i/, /o/ e /u/ em posição átona, o evento fonológico que ocorre é denominado neutralização (Câmara Jr., 2009).[10] Segundo Câmara Jr. (2009), nas primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos (ou vogais penúltimas átonas), há a neutralização entre /o/ e /u/, de modo que a vogal /o/ é reduzida para /u/, como na palavra [pér**o**la > pér**u**la], donde a grafia com "o" ou "u" é uma mera convenção da língua escrita, pois o que se tem na fala, na realidade, é /u/. Do mesmo modo, para a vogal átona final, seguida ou não de /s/ no mesmo vocábulo, há a neutralização entre /o/ e /u/ e entre /e/ e /i/, como em [naquil**o** > naquil**u**] e em [defin**e** **>** defin**i**]. Nesses casos, também, o que define a escrita dessas palavras com "o" ou "u" e com "e" ou "i" nada tem a ver com os sons que compõem os vocábulos, tratando-se de uma arbitrariedade ortográfica. Há, portanto, um descompasso entre o modo de pronunciar essas palavras e o modo de grafá-las (fala-se [eziStʃ**i**], mas escreve-se "exist**e**").

---

[10] A neutralização diz respeito à redução do número de fonemas. Isto é, "mais de uma oposição desaparece ou se suprime, ficando para cada uma um fonema em vez de dois" (Câmara Jr., 2009, p. 43).

É primordial que tais questões sejam abordadas e debatidas em sala de aula. Contudo, é necessário que o professor disponha desse conhecimento linguístico. Caso contrário, não compreenderá que manifestações ortográficas como as apontadas nesta seção nada têm a ver com problemas intrínsecos ao sujeito, mas se justificam pela própria complexidade da língua escrita e de suas relações com a fala.

Pode-se levantar, ainda, outra hipótese explicativa para essas trocas. Algumas metodologias de alfabetização recortam a língua para apresentá-la de uma maneira artificial, pondo o aluno inicialmente somente em contato com formas regulares da escrita, podendo estar reforçando a crença de que a escrita é uma transcrição da oralidade. Além disso, conduzem os alunos inicialmente a prestarem atenção ao modo de pronúncia das palavras, como se a fala fosse a determinante da escrita e, mais tarde, os recriminam por cometerem tais erros.

De maneira oposta, é primordial que as estratégias didático-pedagógicas na alfabetização contribuam para que os alunos percebam que: fala e escrita são processos distintos; há variações entre o modo de falar e o modo de escrever as palavras;[11] e a pista acústica-articulatória não é suficiente para definir a escrita das palavras. Faz-se necessário, ainda, levar o aluno a identificar palavras de risco, ou seja, a detectar situações passíveis de "erro" e a buscar estratégias de resolução de conflito (como é o caso, por exemplo, de o aluno analisar semelhanças sonoras entre palavras e perceber que determinadas categorias de palavras estão mais sujeitas a "erros" desse tipo).

[11] Para que o aluno perceba a existência de variações entre a fala e a escrita, o professor pode, por exemplo, pedir aos alunos para escreverem as palavras exatamente do modo como falam – na forma de uma transcrição fonética – e comparar com a forma de escrevê-las, ou ainda ouvir gravações de pessoas ou músicas e identificar a maneira como as palavras são faladas nessas situações.

Trocas envolvendo letras correspondentes aos fonemas surdos e sonoros

Essas alterações estão caracterizadas por substituições de grupos de letras que representam pares de fonemas muito semelhantes – com o mesmo modo e ponto de articulação –, opondo-se apenas pelo traço de sonoridade.[12] Exemplos dessas trocas podem ser verificados na produção escrita apresentada na figura 3, nas palavras: "so**z**inhos > so**c**inhos"; "a**c**ostumaram > a**g**untumarão"; "**b**ruxa > **p**rucha"; "se**gu**i-los > se**qu**ilos"; "conse**g**uiu > comce**q**ui"; "**b**astante > **p**astamte".

Tais manifestações se relacionam com o modo como os sujeitos representam os fonemas em suas mentes. Essa representação é determinada pela experiência cultural vivenciada pelo sujeito durante o processo de aquisição da fala. Conforme aponta Senna (2011), se a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a identificação de unidades dentro de um todo, esmiuçando as partes do todo e discriminando as fronteiras de cada elemento percebido, então, essa experiência cultural – marcadamente associada a um modo de pensamento científico cartesiano – gerará falantes cujos conceitos fonêmicos guardam grande distintividade entre si. Se, por outro lado, a experiência cultural levar o sujeito a privilegiar a velocidade no processo de percepção, visando a ampliar o número de experiências de mundo vividas simultaneamente – o que lhe exige um esquema de atenção multidirecional –, esse sujeito tenderá a perceber os objetos como um todo, em detrimento dos detalhes daquilo de que são compostos. Tais sujeitos, com modos de pensamento predominantemente narrativos, representarão os fonemas com baixo nível de discriminação e sempre em relação a outros fonemas com os quais ocorrem na cadeia fonética.

---

[12] O traço de sonoridade determina as oposições entre fonemas vozeados – produzidos com vibração das cordas vocais – e os fonemas não vozeados – produzidos sem vibração das cordas vocais.

Essa representação de fonema, marcadamente associada a certo modelo cultural, é denominada, por Senna (2011), de macrofonema – uma entidade conceitual líquida e de baixo nível de distintividade no sistema fonológico da língua. Portanto, trata-se de uma representação fonêmica que, apesar de se tratar de uma unidade funcional, não apresenta um caráter fechado, dá-se em forma de um *continuum*. Desse modo, o macrofonema é uma entidade mental que transborda a noção clássica de unidade distintiva, já que sua concepção pressupõe zonas de aproximação a diversas outras entidades com as quais compartilha parte de suas propriedades distintivas. Assim, o sujeito representa, por exemplo, o fonema /b/ num entrelugar entre o /p/ e o /b/.

Nessa perspectiva, os fonemas não são entidades linguísticas que pertencem à gramática normativa, e sim entidades cognitivas, representações mentais, enfim, são conceitos. Segundo Vygotsky (2007, p. 43), "um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas".

Tal representação macrofonêmica não causa custo para a fala, mas pode causar dificuldades na escrita, no momento em que o aluno tiver que decidir com que letras escrever certas palavras compostas por esses fonemas muito semelhantes. Ao escrever, os alunos precisam fazer uma análise dos fonemas que compõem as palavras, evocando imagens acústicas ou sonoras. Imagens estas que, quando evocadas para análise de seus componentes, podem não ser claras o suficiente para permitir uma diferenciação precisa entre sons que são muito semelhantes quanto à composição dos traços fonêmicos que os caracterizam.

Como consequência, sujeitos que apresentam uma representação macrofonêmica podem apresentar trocas de letras envolvendo os fonemas /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/. Diferentemente, alunos que representam fonemas em unidades

altamente distintivas encontram facilmente suas unidades equivalentes na escrita.

A essa hipótese, acrescentam-se possíveis dificuldades quanto a conhecer, com exatidão, qual letra corresponde exatamente a qual som. Aqueles alunos em que as realizações fonéticas dos fones ou até mesmo as representações mentais dos fonemas surdos e sonoros estão muito próximas umas das outras terão dificuldades em reconhecer qual letra se associa a qual som, podendo, inclusive, ter uma única representação mental para os dois sons.

Outra explicação dada a essas trocas faz referência ao fato de que os alunos são, em geral, ensinados a escrever em silêncio, o que dificulta ou impede que se deem conta dos sons que compõem tais palavras, não tendo pistas acústicas ou sonoras para detectar que tipo de fonema – surdo ou sonoro – está presente. Ocorre que, quando articulados sem som ou sussurrados, os fonemas sonoros tendem ao ensurdecimento, o que pode ser a razão pela qual as consoantes sonoras tendem a ser substituídas pelas consoantes surdas com muito mais frequência do que o inverso (Cagliari, 2003b).

No caso de identificação desse tipo de troca na escrita de alunos em processo de alfabetização, a mediação pedagógica pressupõe um trabalho que envolva a consciência fonológica, de modo que o aluno possa refletir sobre as relações fonema x grafema. Pode-se planejar atividades, discussões e análises que permitam aos alunos o entendimento de que existem pares de fonemas muito semelhantes, que se diferenciam pelo traço de sonoridade. Além disso, nesses casos, é oportuna a sinalização de qual letra escreve cada um desses pares de fonemas.

Vale lembrar que, em turmas de alfabetização, é primordial que o professor esteja atento aos processos de desenvolvimento da fala de seus alunos. Como essas trocas entre fonemas surdos e sonoros estão relacionadas aos processos de percepção, produção e representação da língua oral, na persistência desse tipo de troca na escrita, é fundamental um encaminhamento para avaliação fonoaudiológica.

Omissão de letras

As omissões se referem às palavras grafadas de modo incompleto, em virtude da supressão de uma ou mais letras. Assim como nas trocas, as omissões de letras nas palavras não se manifestam de forma aleatória. Ocorrem, principalmente, no uso de determinadas letras em construções ou contextos silábicos específicos, evidenciando reflexões do aluno sobre a escrita que está sendo construída.

Exemplos de omissões podem ser verificados na produção escrita apresentada na figura 1, na palavra "es**tre**la > se**te**la"; na figura 2, nas palavras: "mi**nha** > mi**a**"; "te**nho** > te**nu**"; "**ir**m**ãos** > **i**m**ão**" e "qu**ar**to > c**a**to"; ou na figura 3, nas palavras: "**bru**xinha > **bu**xinha"; "consegu**iu** >comcequ**i**"; "**ho**ra > **o**ra".

Os estudos de Abaurre et al. (1997) contribuem para a formulação de hipóteses teórico-descritivas sobre essas manifestações na escrita. Segundo os autores, os alunos tendem a produzir escritas iniciais de acordo com a forma canônica da língua (consoante--vogal: cv). Portanto, o fato de o aluno suprimir letras em sílabas complexas (cvc – consoante-vogal-consoante, vc – vogal-consoante e ccv – consoante-consoante-vogal) pode ser explicado como uma tentativa de seguir a ordem canônica da língua.

Reforçando tal tendência, há ainda metodologias de alfabetização que enfatizam, por tempo prolongado, o processo de aprendizagem a partir de palavras construídas com sílabas formadas regularmente por consoantes e vogais (cv). Tal conduta leva o aluno a associar à escrita uma regularidade que não existe.

Por motivo semelhante, os alunos tendem a suprir a letra "h" em dígrafos, como nas palavras "te**nho** > te**nu**" e "**ho**ra > **o**ra". Confiantes em uma regularidade na relação entre a escrita e a fala, apostam equivocadamente numa equivalência quantitativa entre o número de sons e de letras que compõe as palavras. Metodologias tradicionais de alfabetização em que os dígrafos são apresentados à criança apenas no final da cartilha – como se o aluno não

vivenciasse a escrita em toda a sua complexidade diariamente ao se deparar com os portadores reais de textos – apenas corroboram para que o aluno cometa esse tipo de “erro”.

Outra hipótese que os alunos realizam e pode resultar em omissões envolvendo as letras “r”, “l”, “s” e “m” – em palavras como “fa**zer** > fa**ze**”, “**fla**uta > **fa**uta”**,** “respira**mos** > respira**mo**” e “gosta**ram** > gosta**ro**” – diz respeito ao apoio na oralidade e às variações linguísticas. Com base em modos de fala, os alunos escrevem formulando vocabulários, concordâncias verbais e nominais, os quais não correspondem à norma padrão da escrita.

Entre os exemplos elencados acima, nos deteremos, em especial, naqueles que envolvem a supressão das letras “r” e “s”, pelo fato de ser uma manifestação recorrente na escrita não apenas de alunos em início de alfabetização como também entre sujeitos já alfabetizados, como se evidencia tanto em salas de aula quanto em pesquisas como a de Senna (1991), Zorzi (1998) e Berberian et al. (2008).

Com relação à omissão do “r” em final de palavras, esse tipo de manifestação é decorrente de fatores fonológicos, em desenvolvimento na língua oral, que interferem no emprego da língua escrita. De acordo com Senna (1991), a regra fonológica que gera esse tipo de interferência no uso da língua escrita é a seguinte: o arquifonema vibrante /R/ passa a zero quando segue vogal tônica em fronteira de palavra. Essa regra é amplamente empregada na fala, abrangendo todas as formas verbais fonologicamente compatíveis.

O que ocorre é que o sujeito não utiliza esse som na fala e muitas vezes não tem nem consciência da existência dele, uma vez que pode ter adquirido essas palavras na língua oral com o arquifonema /R/ já apagado, e, assim, sua ortografia passa a ter caráter idiossincrático. O fato é que os alunos erram a forma ortográfica das palavras porque se baseiam nas regras fonológicas da língua oral, apostando numa relação direta entre som e letra (ou fonema/grafema).

Nessa direção, é preciso considerar que a fala é uma prática linguística suscetível a variações, e a escrita padrão segue, conforme Massini-Cagliari (2001), uma convenção que constitui uma única maneira de representarmos graficamente as palavras.

Quanto à supressão da letra "s" em fronteira de palavras, ela ocorre em nível morfossintático, envolvendo o emprego da concordância de número. O sistema de concordância gramatical do português escrito e de alguns registros do português oral tem por característica a redundância na referência ao plural. No entanto, na língua oral, há, em geral, tendência a se suprimir a informação redundante relativa ao número.

De acordo com Senna (1991, p. 63), esse apagamento ocorre em decorrência de inúmeras variáveis:

> a frequência de uso de determinado termo na língua oral (quanto maior, maior a possibilidade de apagamento de marcas de plural, e vice-versa); o número total de elementos constituintes do sintagma nominal; a clareza ou ênfase em determinada palavra (o acento fonológico aumenta a incidência de marcas de plural); a distância entre o primeiro termo marcado com plural e o verbo (quanto maior, maior a incidência de marcas no verbo, e vice-versa); e muitos outros (Senna, 1991, p. 63).

O que ocorre é que muitos alunos transportam esse fato para a escrita, levando à ocorrência de omissão de marcas de plural e gerando o que se denomina como "erro" de concordância; como, por exemplo, um aluno que fale [aS menina supeR podeɽɔza ɛ tudo supeR eSpeRta] poderia escrever essa frase como "as menina superpoderosa é tudo super esperta", quando, pela norma da escrita, deveria ser grafado como "as meninas superpoderosas são superespertas".

Novamente, nesse caso, o que rege esse tipo de ocorrência é o fato de o sujeito apostar numa relação direta entre fala e escrita. O apagamento de marcas de plural na fala diz respeito a uma variação

linguística por que vem passando a língua oral, e, dependendo do contexto, não representa um problema. Além disso, não ocorre apenas entre grupos sociais minoritários, tal como se poderia esperar. Já na escrita padrão, essa manifestação não é aceita, pois ela não se condiciona aos usos dos seus usuários, sendo uma convenção arbitrariamente definida.

O processo de variação linguística por que passa a língua oral é, na maioria das vezes, inconsciente e, sempre, independente de regras ou padrões socialmente impostos, diferentemente do que ocorre na língua escrita. Os fatores que geram mudanças na fala e na escrita são distintos: em língua oral, são os universais da variação linguística e em língua escrita são acordos formais entre autoridades políticas, comprometidos ou não com as regras da língua oral (Tarallo, 1986).

Diferentemente dos casos de omissão do "s" em fronteira de palavras, a supressão do "s" em outras posições no vocábulo – como em "**gos**ta > **go**ta" – pressupõe motivação distinta. Provavelmente se justifica por falhas na análise fonêmica da palavra ou por desconhecimento de como tal combinação de sons deve ser grafada.

Em todo caso, a identificação de omissões na escrita de alunos demanda uma mediação pedagógica que contemple a segmentação de palavras, de modo a detectar todos os sons que as compõem; a correspondência entre som e letra; a distinção entre o som que a letra representa e o nome da letra; bem como a compreensão das várias possibilidades de construção de sílabas (v, cv, vc, cvc, ccv, cvv, ccvc, ccvcc etc.).

Inversões

As inversões referem-se às palavras que apresentam letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas em posição distinta daquela que deveriam ocupar dentro da palavra.

De acordo com Cagliari (2003a), algumas manifestações ortográficas acontecem pelo fato de o aluno ainda não dominar a sequência das letras nas sílabas. Nesses casos, o sujeito já internalizou a possibilidade de ocorrência de sílabas complexas, diferentemente, por exemplo, de alunos que omitem letras porque apostam na regularidade da sílaba canônica (cv). No entanto, embora reconheça que a sílaba possa ser composta por um número variável de letras, o aluno ainda não é capaz de determinar exatamente a posição de cada um dos componentes da sílaba.

As inversões, com frequência, envolvem as letras "r" e "l" em palavras compostas por sílabas do tipo c**c**v e cv**c** (como em zela**dor** > zela**dro; pre**guiça > **per**guiça e **flor** > **fol**), uma vez que apresentam uma forma de composição mais difícil de grafar, além de o "r" e o "l" serem letras de muita mobilidade, já que podem aparecer em lugares distintos na palavra.

Os alunos que cometem esses "erros" estão mostrando que são capazes de identificar a presença dos sons que compõem as palavras, mas não têm segurança acerca de qual a posição exata que as letras que representam tais sons devem ocupar dentro da sequência.

Outras inversões comuns são aquelas nas quais sílabas de estrutura v**c** tornam-se **c**v, como podem ser verificadas na produção escrita da figura 1, na palavra "**es**trela > **se**tela" e na palavra "do**is** > do**si**", da figura 2, bem como em palavras como "**ar**co > **ra**co". Esses casos indicam, mais uma vez, que os alunos, no início do processo de aprendizagem da escrita, tendem a seguir a forma canônica da língua (cv), tratando-se, portanto, de um ajuizamento do aluno a respeito do sistema de escrita, e não simplesmente um "erro".

Cabe ao professor, nesses casos, planejar estratégias e propostas didático-pedagógicas que possibilitem ao aluno reflexões sobre a língua escrita, abordando, em especial, as correspondências entre sons e letras; as distinções entre oralidade e escrita; o conhecimento da estrutura silábica do português; bem como as demais convenções da escrita.

Segmentações não convencionais de palavras

A segmentação das palavras no enunciado se define pela ocorrência de pausas ou separações. A segmentação das palavras está associada à representação morfológica do léxico e, tal como no caso das tensões entre representações fonológicas macrofonêmicas e grafemas, segundo Senna (2011), a representação morfológica do léxico pode, igualmente, variar muito entre a escrita e a fala, sem prejuízo para a comunicação oral, porém provocando custo no processo de alfabetização.

Machado (2013a) sinaliza que a palavra pode não ter sido representada pelo sujeito em seu léxico da forma legitimada na cultura escrita, em unidades discretas, equivalentes às classes de palavras definidas pela gramática normativa tradicional, mas em uma cadeia de elementos, em unidades contínuas que indicam, ao mesmo tempo, uma informação semântica e gramatical. Isso ocorre porque a palavra representada na mente humana não é necessariamente uma unidade que corresponda àquilo que é dicionarizado.

Assim, tomemos como exemplo a palavra "burro" – a vogal temática "o" integra uma informação gramatical ao radical "burr" e é expressa aglutinada a ele (ou seja, faz parte da palavra). Da mesma forma, nas palavras "burr[aria]", "burr[ice]", "burr[ada]", a informação gramatical está aglutinada ao radical. No entanto, na expressão "**o** burro", o termo determinante "**o**" – que também integra uma informação gramatical ao radical – é expresso separadamente, constituindo, na verdade, outra palavra nos termos da gramática normativa.

Desse modo, é perfeitamente imaginável que alunos que estejam em processo de alfabetização, em uma situação de escrita de um texto, ao terem que definir as fronteiras das palavras que deverão empregar, levantem a hipótese de que, para grafar a informação semântica e gramatical contida na expressão "o burro", seja preciso aglutinar tais informações numa única "palavra": "oburro".

Esse tipo de manifestação na escrita não pode ser tomado simplesmente como um "erro" ortográfico. Essa escrita foi direcionada pela maneira como o sujeito representa as palavras em seu léxico, que é diferente daquela prevista pela gramática normativa.

Assim, alunos em processo de alfabetização seguem formulando escritas como as exemplificadas nas figuras 2 e 3: "da minha > damia"; "para mim > pramim"; "me protege > miproteje"; "só para mim > sopramim"; "se acostumaram > seaguntumarão", "segui-los > sequilos"; "pegá-lo > pegalo". Essa macrorrepresentação de palavra é exequível na fala, mas não cabe na escrita padrão, uma vez que não coincide com as palavras tal como definidas pela gramática normativa.

Uma explicação complementar para o problema das fronteiras das palavras, ou seja, para o fato de grupos de alunos segmentarem as palavras no texto escrito de forma não convencional, pode ser dada a partir do conceito linguístico grupo de força. De acordo com Câmara Jr. (2009), um grupo de força é uma cadeia fonética que o falante emite em um único *continuum*, sem nenhuma pausa. Grupos de força formam os vocábulos fonéticos. As fronteiras entre os vocábulos fonéticos e as palavras convencionais raramente coincidem e podem variar conforme as situações de uso, pois os falantes alteram os contornos entonacionais da fala para imprimirem realce a este ou aquele termo. Um exemplo de distribuição de grupos de força em uma representação fonética para a frase "esse moleque não vai passar de ano" poderia ser: [simulɛki’ nũvai’ pasa’ dianu]. Sujeitos que não tenham o domínio das fronteiras de palavras empregadas na escrita e que façam uso de uma fala em que vigorem grupos de força podem derivar em seu léxico palavras que correspondem ou a grupos de força ou a partes dos grupos de força, como, por exemplo: "simulequi nuvai passa dianu".

Berberian (2003) ratifica tal entendimento ao afirmar que grupos tonais, acentuação tônica, conjunto de sons ditos em determinada altura e intensidade ou unidades de fala, que recebem um

contorno entonacional particular, podem ser utilizados pelos alunos como critérios para segmentação de sua escrita. Holden e Macginitie (apud Chacon, 1998) também contribuem ao afirmarem que a concepção que os sujeitos têm de limites de palavras frequentemente refletem o ritmo da fala ao invés de definições tradicionais de palavras.

Desse modo, manifestações escritas de alunos como nos enunciados “em cima > encima”; “por isso > porisso”; “a gente > agente”, denominadas por Abaurre e Silva (1993) de “hipossegmentações” (junção não convencional das palavras), não indicam um “erro” ortográfico arbitrário, nem tampouco um sintoma de um problema orgânico individual. Essas manifestações não convencionais se justificam no fato de sujeitos transportarem para a escrita o conceito de palavra tal qual representam sua fala em seu léxico – em unidades contínuas e não discretas.

Esses casos de “hipossegmentações” na escrita envolvem frequentemente artigos, pronomes, preposições e formas auxiliares de verbos. Isso se justifica no fato de esses elementos não adquirirem um estatuto autônomo com direito a recorte para sujeitos que apresentam uma representação das palavras que difere daquela ditada pela gramática normativa.

Um processo inverso, chamado por Abaurre e Silva (1993) de “hipersegmentações” (separação não convencional das palavras), também pode ser verificado em escritas de alunos em processo de alfabetização, tais como no texto da figura 3, nas palavras: “depois > de pois” e “apareceu > a pareceu”. Essas manifestações podem denotar que o sujeito está se utilizando de conhecimentos que já possuem sobre a escrita. Além disso, o fato de ele segmentar, não escrevendo a partir do conceito de palavras como unidades contínuas, mas como unidades discretas, mostra que consegue fazer uma diferenciação entre a fala e a escrita.

Esse tipo de fenômeno foi pesquisado por Cagliari (2003a), que afirma que o aluno, ao recorrer à hipersegmentação, mostra

que já tem conhecimento sobre as convenções da escrita, percebendo que existem maneiras de iniciar frases e textos por unidades como "da", "do", "e", "em", "a". Dessa forma, o sujeito lança mão desse conhecimento ao escrever palavras como "demais > de mais", "comigo > com migo" ou "embora > em bora".

Assim, tanto no caso das hipossegmentações como nas hipersegmentações, estão envolvidas palavras como artigos, pronomes e preposições. Sendo que, nos casos de hipersegmentações, a justificativa é inversa ao que ocorre nas hipossegmentações, ou seja, os alunos, ao assumirem que esses elementos são autônomos e têm direito a recortes, os separam ao grafarem palavras como "conversou > com versou". Tal fato pode ser indicativo de que o sujeito apresenta uma forma de representação morfológica do léxico tal como aquela da cultura escrita, além de um domínio crescente não apenas dos aspectos ortográficos da língua escrita como também dos aspectos morfológicos.

Enfim, quando o aluno toma decisões sobre a segmentação de seu texto, mostra sua percepção, ora de aspectos constitutivos da língua oral, ora de aspectos que caracterizam o texto escrito. Para além do que simplesmente "erros", tais manifestações precisam ser encaradas pelos professores como modos de seus alunos conceberem a escrita.

É primordial que os professores estejam atentos à ocorrência dessas manifestações nos textos de seus alunos para que possam mediar a aproximação dessas escritas à escrita padrão. Tal mediação inclui estratégias didático-pedagógicas que envolvam um trabalho de consciência fonológica no nível da palavra, de modo que o aluno reflita sobre: o que são enunciados/textos; o que são palavras; como se constituem os enunciados e as palavras; o fato de que existem palavras de diferentes extensões e composições silábicas, bem como também é variável o tamanho dos enunciados; a variação entre o ritmo da fala e o modo de segmentar a escrita; além do papel da pontuação como marcador de aspectos interfrasais.

Considerações Finais

A partir do exposto, evidencia-se que boa parte das dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração de suas escritas diz respeito não a uma patologia inerente ao sujeito, mas a uma incompreensão da natureza da relação entre a língua escrita e a língua oral. Muitos alunos apostam numa relação direta, como se fosse possível a escrita transcrever a fala. Essa crença se deve, pelo menos em parte, à maneira como a língua escrita tem sido ensinada nas escolas.

Portanto, o ponto central de toda a discussão é a necessidade de uma revisão da concepção de escrita como transcodificação ou mesmo representação da fala, tanto por parte dos alunos como dos próprios professores. É primordial uma abordagem didático-pedagógica que explicite, logo no início do processo de alfabetização, a complexidade da escrita e de suas relações com a língua oral. Isso inclui a problematização de: o que é a escrita e a fala; as características, as condições de produção e os usos possíveis dessas duas línguas; a convencionalidade e a arbitrariedade da escrita; as relações variáveis entre as unidades de materialização da fala e da escrita. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade dessas línguas.

Além disso, é imprescindível que os educadores revejam suas concepções de "erro" na escrita. Apesar do discurso muito presente em grande parte das escolas de que o "erro" faz parte do processo de construção da escrita, tem sido recorrente o encaminhamento de alunos para fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, porque são vistos pelos professores como portadores de um problema de aprendizagem da escrita. Contrariamente ao discurso, na prática, não se entende o "erro" como o próprio processo de o sujeito se aproximar da língua escrita e de sua apropriação. Muitas patologias estão sendo artificialmente criadas a partir de uma visão de "erro" enquanto sintoma inegável, ou evidente, de um distúrbio.

A análise de escritas de alunos empreendida neste capítulo buscou demonstrar que as manifestações ortográficas não convencionais representam muito mais do que "erros produtivos" – na concepção mais tradicional do termo –, mas estados de escrita legítimos, que evidenciam atitudes individuais de reflexões e um raciocínio coerente dos alunos a respeito da língua escrita e do tipo de relação que esta estabelece com a fala. Trata-se da maneira como os diferentes sujeitos compreendem e constituem suas escritas. E esse processo de constituição se modifica constantemente, em razão da história de interação do aluno com a linguagem e com os outros, especialmente os adultos que mediam seu percurso de aprendizagem.

Referências

ABAURRE, B. M. et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.* Campinas: Mercado de Letras, 1997.

______ e SILVA, A. "O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita". *Temas de Psicologia*, v.1, n.1, pp. 89-102, São Paulo, 1993.

BACHA, S. M. C. e MAIA, M. B. A. "Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão". *Pró-Fono – Revista de Atualização Científica*, v. 13, n. 2, pp. 219-226, Carapicuíba, set. 2001.

BERBERIAN, A. P. "Princípios Norteadores da Avaliação Clínica Fonoaudiológica de Crianças Consideradas Portadoras de Distúrbios de Leitura e escrita". In ______ et al. (org.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003, pp. 11-38.

______ et al. "Análise de ocorrências ortográficas não convencionais produzidas por alunos do Ensino Fundamental". *Tuiuti: ciência e cultura*, Curitiba, n. 39, pp. 23-39, Curitiba, 2008.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10.ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2003a.

______. *Alfabetizando sem bá - bé - bi - bó - bu*. 4.ª ed. São Paulo: Scipione, 2003b.

CAMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 42.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARACO, C. A. *Repensando a Língua Portuguesa: escrita e alfabetização.* São Paulo: Contexto, 2001.

FROMKIN, V. e RODMAN, R. "Fonologia: os modelos sonoros da língua". In ______ e ______. *Introdução à Linguagem.* Trad. Isabel Casanova. Coimbra: Editora Almedina, 1993, pp. 75-117.

GARCIA, A. L. M. "Fonoaudiologia e Letramento". In DAUDEN, A. T. B. C. e MORI-DE ANGELIS, C. C. *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico.* São Paulo: Editora Pancast, 2004, pp. 15-35.

KRISTENSEN, C. R. e FREIRE, R. M. "Interpretação da escrita infantil: a questão da autoria". *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, pp. 19-47, dez. 2001.

MACHADO, M. L. C. A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação* (tese). UERJ, 2013a.

______. "Propriedades gramaticais e representacionais da fala e da escrita: subsídios para a formulação de hipótese teórico-descritiva para a produção escrita dos alunos". *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, pp. 95-118, 2013b.

MASSI, G. A. e BERBERIAN, A. P. "A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva de linguagem". *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 10, n. 1, pp. 43-52, jan-mar 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem--na-escola.* Campinas: SP: Mercado de Letras, 2001.

SENNA, L. A. G. *Pequeno manual de linguística geral e aplicada*. Rio de Janeiro: LAG Senna, 1991. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 1 set. 2009.

______. "Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia". In GODOY, E. e SENNA, L. A. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011, pp. 129-194.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Capítulo 7
Relações entre a Saúde e a Educação: as ciências da visão a favor da escola

Viviam Kazue Andó Vianna Secin

Introdução

Este capítulo apresenta um convite à aproximação dos diferentes atores envolvidos no desafio multidimensional e interdisciplinar inerente ao processo de letramento vivenciado cotidianamente por crianças, jovens e adultos em nosso país.

Como profissional da área de saúde visual Ortóptica[1] e membro do Grupo de Pesquisas Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, liderado pelo linguista professor doutor Luiz Antônio Gomes Senna, tenho procurado empreender movimentos interdisciplinares inerentes aos objetivos do grupo de pesquisa, em favor da caracterização do conceito de letramento e do reconhecimento do sujeito do letramento

---

[1] Ortóptica é a ciência cujo objeto de estudo é a visão binocular, em seus aspectos sensoriais e motores, e sua influência para o desenvolvimento global do ser humano (Secin, 2011). O ortoptista é o profissional que atua em complementariedade ao médico oftalmologista, na habilitação e reabilitação de pacientes com alterações da visão binocular por dificuldades de controle estático e dinâmico dos olhos, como na insuficiência de convergência e nos estrabismos.

pertencente ao contexto escolar brasileiro, pela aproximação entre as áreas das ciências da visão e da Educação Inclusiva.[2]

O conceito de letramento a que se refere este capítulo é entendido como um processo de desenvolvimento global do indivíduo, tornando-o capaz de transitar e operar, nos diferentes espaços do gradiente cultural, sem perder sua identidade plural. Em sua dimensão ética, deve possibilitar o desenvolvimento do cidadão e o reconhecimento de seus valores culturais, para que seja capaz de reconhecer e dialogar com o outro, interagir e transitar tanto nos domínios da oralidade quanto da cientificidade (Senna, 2007).

O letramento é considerado para além das atividades de ler e escrever, contemplando novos aspectos da oralidade, da psicomotricidade, da cognição e da visualidade e favorecendo o transitar entre uma psicomotricidade científica e uma psicomotricidade narrativa. Ressalta Senna a necessidade de se reconhecer a existência de diferentes sujeitos mediadores desse processo, sejam eles agentes formais ou informais da educação, assim como eu, profissional de saúde da visão.

Educação, saúde e cultura como direitos universais humanos, assim como o respeito às diferenças humanas, são reconhecidos desde 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mas "Educação para Todos", como consenso mundial, deu-se em 1990, quando foi proposta a universalização do acesso à educação básica com equidade e respeito à diversidade humana e a superação de entraves à participação ativa no processo educativo, como o preconceito e os estereótipos aplicados aos grupos sociais marginalizados, tais como os pobres, as minorias (étnicas, raciais e linguísticas) e os refugiados de guerras (ONU, Declaração de Jontien, 1990).

O entrelaçamento entre os conceitos de educação, saúde e cultura foi objeto de discussões promovidas pela Organização

---

[2] Grupo de Pesquisas Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais. Disponível em: www.senna.pro.br.

Mundial de Saúde (OMS) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desde a Declaração de Alma-Ata, no Cazaquistão, em 1978, que abriu caminho para a instituição de um novo paradigma em saúde mundial, baseado na estratégia de atenção primária em destaque desde a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, a promulgação da Carta de Ottawa, no Canadá, em 1986, e, posteriormente, pela proposta de "Saúde Para Todos", no ano 2000. Desde então, o contexto social e os fatores ambientais passaram a ser considerados importantes determinantes da saúde (Brasil/MS, 2002; Mendes, 2004; OMS, 2013).

Esse importante marco mundial ressaltou a importância do comprometimento interdisciplinar e intersetorial e apresentou o conceito de promoção da saúde como sendo o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, assim como na modificação favorável do meio ambiente. A partir dela, a saúde passou a ser um recurso para a vida e não o objetivo de viver (OPAS, 2010).

No Brasil, a Lei n.º 8.080/90 estabeleceu ser a saúde uma responsabilidade do Estado compartilhada com os diferentes setores da sociedade, ressaltando como determinantes e condicionantes da saúde a educação, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços (Brasil, 1990).

Em uma perspectiva ecológica de saúde, atrelada aos modos de vida e dotada de um caráter sistêmico e interdisciplinar, passou-se a considerar o sujeito em sua complexa interação com diversas dimensões (biológicas, psicossociais, ambientais, culturais, econômicas, históricas etc.).

Em termos da saúde da visão, para além dos aspectos específicos oculares, tornou-se imprescindível entendê-la como parte de um vasto sistema de relações que afetam a saúde global e a qualidade de vida dos diferentes sujeitos, estando atrelada às práticas sociais cotidianas, educacionais, culturais, de lazer, profissionais etc.

Considerando a importância da visão para o processo de desenvolvimento global do ser humano e, em especial, para os processos de alfabetização e inclusão social, vale mencionar dados levantados a partir de estudos populacionais realizados entre os anos de 1980 e 2015, que alertam para a necessidade de se sensibilizar a todos em favor de milhões de pessoas que hoje sofrem impactos negativos em suas vidas devido a problemas visuais (Bourne et al., 2017).

Considerando a população aproximada de 7,33 bilhões de pessoas no mundo no ano de 2015, estimou-se a existência de, aproximadamente, 253 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência visual, das quais 36 milhões de pessoas seriam cegas. E, ainda, advertia-se para a oportunidade de se promover uma mudança na vida dessas milhões de pessoas, uma vez que 80% dessas causas seriam evitáveis ou curáveis a partir do acesso a cuidados em saúde da visão efetivos nos diferentes países (Bourne et al., 2017; IAPB, 2019; OMS, 2013).

Saúde como um direito de todos é parte do texto constitucional brasileiro do ano de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, o direito à saúde ocular no Brasil é uma conquista mais recente. Seguindo recomendações internacionais para a democratização da atenção em saúde da visão (OMS, UNESCO e Associação Internacional de Prevenção da Cegueira/IAPB) e visando a atender a meta mundial do Programa 2020, da OMS, para redução da cegueira evitável no mundo até o ano de 2020, instituiu-se, no ano de 2008, a Política Nacional de Atenção em Oftalmologia, que garantiu o acesso universal aos serviços de saúde visual a todos os brasileiros (Brasil/MS, 2008; IAPB, 2019).

Mais recente ainda é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/15), instituída no ano de 2015, de modo a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania (Brasil, 2015).

Essa lei estabelece, em seu artigo 2.º, que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. E, ainda, ressalta que a avaliação da deficiência deve ser biopsicossocial e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando aspectos como impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

Em termos de Saúde, no artigo 18 da referida Lei, é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantindo acesso universal e igualitário também à atenção em saúde visual.

Em termos do direito à Educação, o artigo 27 estabelece o direito à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Nesse aspecto, contempla-se também o acesso à educação aos deficientes visuais e também daqueles que apresentam diferenças funcionais binoculares instituídas em diferentes rotas ecológicas de desenvolvimento binocular, próprias à diversidade cultural e aos diferentes usos cotidianos dos olhos. Essa diversidade visual ecologicamente instituída demanda especial atenção dos educadores, pois nem sempre leva ao desenvolvimento de habilidades binoculares necessárias ao uso dos olhos no processo de aprendizagem da leitura.

O processo de inclusão do deficiente visual já se faz presente em nossos marcos legais. No entanto, o reconhecimento da existência de uma ecologia do olhar e uma diversidade visual inerente aos diferentes estilos de vida e aos usos cotidianos dos olhos próprios

a cada cultura ainda merece a atenção daqueles que se dedicam ao campo da Educação Inclusiva, sendo essa visão ecológica e seus impactos para o processo de letramento o objeto de reflexão deste texto, que tem por objetivo apresentar ao leitor aspectos binoculares importantes a serem considerados por aqueles que lidam cotidianamente com os alunos culturalmente diversos das escolas brasileiras e que podem representar dificuldades adicionais ao já complexo processo de alfabetização e letramento.

O diálogo interdisciplinar aqui proposto exige um esforço adicional do leitor para que possa lidar com novos conceitos inerentes ao percurso reflexivo que se dirige a territórios além das fronteiras de nossos campos profissionais, importante exercício e inerente àqueles que se propõem a buscar a aproximação entre os diferentes saberes.

Visão, desenvolvimento e o letramento

A visão é um sentido humano fundamental desde o nascimento. Por meio da visão, iniciamos nossos primeiros contatos com o mundo ao redor e com o(s) outro(s), seja na relação mãe e filho, seja em família ou com os demais membros da comunidade. O sistema visual está presente, ainda que de modo incipiente, desde os primeiros momentos de vida, sendo o bebê capaz de perceber objetos próximos e de altos contrastes e reconhecer rostos familiares.

A adequada experiência visual da criança permitirá amadurecer suas estruturas visuais e alcançar a visão discriminativa do adulto, havendo um período de desenvolvimento que se inicia ao nascimento e se torna pleno ao redor dos 6 a 7 anos de idade. Trata-se de uma importante janela de tempo para o desenvolvimento da visão, quando atitudes preventivas, a detecção precoce de agravos visuais e a intervenção oportuna favorecem o melhor prognóstico.

O sentido da visão nos permite não somente a apreensão do mundo exterior, sendo fundamental para o entrelaçamento das

informações provenientes dos demais sistemas orgânicos. Os objetos visuais do ambiente são primariamente detectados, localizados, definidos em termos de suas formas, tamanhos, contrastes e cores. Em seguida, esses dados visuais estabelecem diferentes interconexões no sistema nervoso, em favor do seu reconhecimento em termos conceituais, da associação com fatos da vida e emoções, da retenção em nossa memória, possibilitando-nos não somente o uso dessas informações na linguagem, mas também no planejamento e execução de ações corporais globais, no ajuste postural, no controle dos ritmos biológicos hormonais regulados circadianamente em termos dos ciclos dia/noite e no controle da motricidade global e fina.

Segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (Taleb et al., 2010), são diferentes as causas de problemas visuais no Brasil (catarata, glaucoma, retinopatia diabética etc.), sendo as mais frequentes entre as crianças brasileiras os problemas refracionais não corrigidos (miopia, hipermetropia e astigmatismo), que afetam o rendimento escolar e a sociabilização da criança e representam grande impacto econômico e social.

Outra causa de problemas visuais são os estrabismos, desvios do alinhamento dos olhos que afetam 2% a 4% da população infantil no mundo, com consequências motoras e sensoriais que variam em razão de sua tipologia, do momento do seu surgimento, de sua detecção precoce e do tipo de intervenção terapêutica.

Se o estrabismo ocorre ao nascimento ou nos primeiros anos de vida da criança, pode ocasionar adaptações sensoriais, entre as quais, a ambliopia.[3] A ambliopia pode ocorrer também em outras situações de privação sensorial, como a existência de

[3] Ambliopia é o termo de origem grega (*amblýs:* obtuso; *óps:* olho) que significa uma baixa visual (afetando a sensibilidade ao contraste e a localização espacial) em um olho, sem alteração ocular que a justifique, com prevalência variável na população em geral e entre 2% a 2,5% na população americana. Sua patogenia pode ser a privação sensorial pós-natal infantil, causas refracionais e o estrabismo (Souza-Dias e Goldchmit, 2011, p. 88; Von Noorden e Campos, 2002, p. 246).

anisometropias,[4] de altas ametropias[5] não corrigidas ou mesmo por oclusão prolongada de um dos olhos, por diferentes razões, até mesmo pelo uso prolongado de curativos oculares em crianças pequenas.[6]

Se o estrabismo é mais tardio e surge após o desenvolvimento da visão binocular, levará o indivíduo a perceber a diplopia,[7] visão dupla que se torna um grande incômodo visual, que persistirá até que a alteração oculomotora seja compensada por terapia ortóptica e/ou intervenções oftalmológicas, associadas ou não à compensação com lentes prismáticas e/ou cirurgia do desvio ocular.

Os problemas visuais, como os vícios refracionais e os estrabismos, também se associam a perturbações do desenvolvimento

---

4 Anisometropia é a diferença significativa refracional entre os dois olhos, que, se não compensada adequadamente com o uso de óculos ou lentes de contato na infância, pode produzir um desequilíbrio sensorial que pode levar a processos inibitórios sensoriais no olho de pior visão ou mais amétrope, com consequente supressão sensorial e ambliopização desse olho (Souza-Dias e Goldchmit, 2011, p. 91; Von Noorden e Campos, 2002, p. 250).

5 Altas Ametropias são valores refracionais elevados em ambos os olhos, especialmente nas hipermetropias, que, se não compensados com o uso de óculos ou lentes de contato na infância, podem produzir impactos negativos ao desenvolvimento visual por privação sensorial nos dois olhos e consequente ambliopia nos dois olhos (Souza-Dias e Goldchmit, 2011, p. 90).

6 Os curativos oculares que, durante o período de desenvolvimento inicial da visão, privam por período prolongado um dos olhos da criança da adequada estimulação sensorial, podem levar à ambliopização desse olho. A privação sensorial também pode se dever a casos como a catarata congênita, anomalias palpebrais, entre outras patologias que dificultem ou impeçam a formação de imagem perfeita na retina (Souza-Dias e Goldchmit, 2011, p. 91; Von Noorden e Campos, 2002, p. 252).

7 Ao surgimento de um estrabismo, o indivíduo se defronta com dois incômodos fenômenos sensoriais: a visão dupla ou diplopia e a confusão sensorial de imagens. A diplopia se deve à percepção de um objeto em dois diferentes lugares do espaço e a confusão em perceber dois objetos distintos em um mesmo lugar do espaço. Em estrabismos congênitos e infantis, a diplopia e a confusão são fenômenos efêmeros, ocorrendo, em seguida, adaptações sensoriais de defesa, como a supressão e a correspondência sensorial retiniana anômala (Souza-Dias e Goldchmit, 2011, p. 81). No adulto, essa adaptação sensorial não ocorre, persistindo a diplopia e a confusão até que o desalinhamento dos olhos seja compensado por meio de intervenção terapêutica ortóptica, compensação do desvio com lentes prismáticas e/ou compensação cirúrgica.

do sistema postural. Segundo o médico ortopedista e posturólogo francês Bernard Bricot, o sistema postural é influenciado por três principais captores sensoriais: podal, ocular e manducatório (ou mastigatório). Para ele, o sistema visual é o segundo mais importante captor sensorial postural, sendo suas diferentes perturbações relacionadas ao surgimento de adaptações posturais estudadas multidisciplinarmente pela área da Posturologia (Bricot, 2001; Secin et al., 2004).

Os distúrbios da visão binocular, entre eles, os estrabismos, são objeto de atenção da área da saúde visual, Ortóptica, e os profissionais ortoptistas atuam na habilitação e reabilitação visual. Buscam os serviços de Ortóptica pacientes com diferentes perfis de distúrbios da visão binocular e estrabismos, sejam crianças, jovens ou adultos.

Em uma perspectiva reabilitadora, a atuação se dirige ao diagnóstico do tipo de distúrbio binocular, suas consequências sensoriais e motoras e os impactos nas ações cotidianas visuais do paciente, seja nos processos iniciais de alfabetização, seja no processo educacional mais amplo, que demanda uma leitura proveitosa e confortável, seja nos cotidianos profissional, esportivo, artístico ou demais ações visuais que exigem uma visão discriminativa efetiva. A partir dessas informações, empreendem estratégias terapêuticas específicas para buscar a melhoria das funções binoculares e alcançar um adequado desempenho visual.

Em uma abordagem biopsicossocial da intervenção ortóptica, baseada na concepção mais ampla de saúde e atrelada a fatores sociais e culturais, torna-se fundamental a atuação conjunta pela interdisciplinaridade e a intersetorialidade, incorporando um novo sentido social e inclusivo (Secin, 2005, 2007, 2011 e 2016).

Nessa perspectiva inclusiva de atuação, o ortoptista busca compreender a diversidade biológica e cultural de seus pacientes, entendendo-os como sujeitos únicos, idiossincráticos, dotados de uma funcionalidade binocular não necessariamente universal, pois

se institui em diferentes percursos e contextos de vida, sendo próprios aos distintos grupos sociais e culturas. Assim, a intervenção do ortoptista deverá respeitar a diversidade biológica e cultural dos diferentes sujeitos em sua prática profissional.

Diversidade visual e os impactos para o processo de letramento

Ao longo de minha prática profissional na área de Ortóptica, com atuação no diagnóstico e terapia de transtornos sensoriais e motores da visão binocular, algumas situações clínicas me chamavam a atenção, pois sinalizavam a possibilidade de existirem singularidades em termos do controle da motricidade ocular e que representariam diversidades visuais próprias ao uso dos olhos em diferentes contextos de vida, revelando diferenças funcionais até então rotuladas como inadequações, distúrbios ou mesmo deficiências.

Relatos de pacientes apontavam impactos negativos ao tentarem mudar seus hábitos visuais em suas práticas profissionais, traduzidos por queixas astenópicas[8] que revelavam uma dificuldade do sistema binocular em se adaptar à nova demanda oculomotora. Ou seja, a experiência visual de cada um deles, em seus contextos de origem, tornavam-nos hábeis para suas atividades pregressas, mas inábeis para as novas demandas visuais em novos contextos sociais, culturais ou profissionais.

Eram relatadas queixas visuais e a sensação de inadequação binocular tanto em casos de pacientes que informavam a transição

---

[8] Astenopia é o nome que se dá ao conjunto de sintomas que revelam fadiga binocular consequente ao esforço dos olhos em atividades visuais discriminativas, como a leitura, e que impactam negativamente no desempenho e sinalizam uma inadequação do sistema oculomotor para a execução de tais atividades, tornando-as menos produtivas. Os sintomas astenópicos mais frequentes são: cansaço visual, sonolência à leitura, embaralhamento, pular linhas ou se perder no texto, embaçamento transitório e visão dupla, ter que reler várias vezes o texto para apreender o conteúdo do texto e perda do prazer em ler (Secin, 2011; Von Noorden e Campos, 2002, p. 153).

de seus hábitos visuais no sentido oral-letrado quanto em sentido inverso, letrado-oral.

No sentido oral-letrado, muito frequente na clínica ortóptica, crianças, jovens ou adultos oriundos de comunidades predominantemente marcadas por práticas culturais orais relatavam dificuldades no desempenho da leitura, com queixas de cansaço visual, dificuldade em se manter na linha do texto, pular linhas, embaralhar letras do texto, embaçamento transitório, visão dupla, sonolência, dores de cabeça, levando-os a um esforço demasiado, à dificuldade de apreensão do conteúdo lido e à perda do gosto pela atividade.

Os sintomas se devem ao fato de a leitura exigir não somente uma boa acuidade visual (corrigida ou não por óculos), mas também especialmente, um controle dinâmico e fino binocular, para a adequada realização dos movimentos binoculares de varredura do texto.

Para uma boa e confortável leitura, os olhos devem realizar saltos rápidos, sendo curtos ao longo da linha do texto e longos ao final de uma linha e ao buscar a próxima linha, com períodos breves de alguns milissegundos para a sustentação do olhar e apreensão das palavras. É necessária a atuação orquestrada de um total de 18 músculos, sendo 6 extrínsecos e 3 intrínsecos em cada olho, para garantir adequada convergência assimétrica e dinâmica dos eixos visuais e alcançar visão binocular de qualidade, confortável, única e nítida, necessária à compreensão do conteúdo lido (Secin, 2011).

Uma criança, um jovem ou um adulto, que não tenha desenvolvido adequadamente tais habilidades binoculares, terá dificuldade em aprender a ler textos, poderá se queixar de sintomas desagradáveis ao esforço visual e dificilmente terá prazer pela leitura, com impactos negativos em seu percurso escolar e/ou educacional.

É importante ressaltar que tais dificuldades apresentadas pelos pacientes no consultório não se deviam a problemas de acuidade visual, não sendo corrigíveis com óculos, mas a uma dificuldade de adaptação funcional do sistema binocular diante de novas demandas escolares ou profissionais. Nesses casos, a intervenção

ortóptica os ajudava a desenvolver tais habilidades binoculares em busca de uma leitura confortável e prazerosa.

No sentido letrado-oral, menos frequente na clínica, a dificuldade visual também era relatada, em especial por profissionais letrados que passavam a viver em comunidades predominantemente marcadas pela oralidade. Como exemplo, os casos envolvendo pesquisadores médicos, antropólogos, entre outros, que, ao se mudarem para aldeias indígenas e passarem a lidar com um ambiente de floresta, sentiam-se especialmente impactados pela dificuldade em perceber os sinais de ameaça no ambiente ou de se guiar à noite pelos espaços da aldeia. Consideravam-se visualmente incompetentes para lidar com o novo ambiente, ou seja, não possuíam a mesma habilidade binocular daqueles com quem passaram a conviver, os indígenas (Secin, 2016).

As ciências da visão a favor da escola

Considerando a tradição biomédica fundamentada em parâmetros universais de normalidade, a inadequação visual da transição oralidade-escrita foi por muito tempo considerada uma incapacidade binocular, um distúrbio, pelo fato de os sujeitos não atenderem à condição funcional binocular própria ao uso dos olhos nas ações visuais discriminativas inerentes à sociedade letrada. Essa interpretação etnocêntrica ganhava ainda maior peso se os sujeitos envolvidos pertencessem a grupos sociais marginalizados, sendo mais um fator de exclusão.

Equivocadamente considerado universal e único, o olhar disciplinado e discriminativo da cultura letrada é aprendido e se desenvolve, desde a pequena infância, pela experiência visual em ambientes que favoreçam as práticas letradas, sendo as crianças, desde cedo, estimuladas a atitudes psicomotoras e visuais próprias ao desenvolvimento de um olhar educado da escola, pelo contato com livros infantis e jogos educativos em computadores, *tablets* e

smartphones. Nestes, o objetivo é a preparação sensorial e motora binocular para o olhar proximal, centrado, convergente e discriminativo necessário à leitura.

Vale ressaltar que, atualmente, o uso excessivo do olhar proximal por crianças e jovens que passam longos períodos em atividades visuais discriminativas em *tablets* e *smartphones* já se mostra prejudicial, sendo cada dia mais frequentes na clínica ortóptica as descompensações binoculares por excesso de convergência ou insuficiência de divergência dos olhos e excessivo esforço acomodativo, levando a estrabismos convergentes e a pseudomiopias.

As miopias precoces já representam um sério problema de saúde pública em países desenvolvidos, especialmente em países asiáticos. Segundo a OMS, estima-se que, em 2050, metade da população global seja míope, dos quais 10% sejam altos míopes, situação que começa a ser denominada "epidemia de miopia" nos meios oftalmológicos, com potenciais impactos econômicos (Rosa, 2019).

Do mesmo modo, é o olhar da cultura oral, aprendido nas comunidades predominantemente marcadas pela oralidade, em espaços mais amplos, sendo, desde cedo, desenvolvido por meio de atitudes psicomotoras e visuais e mediante práticas que lhe são próprias. É o olhar dos ambientes mais amplos, mais distal, atento à periferia, menos convergente, desenvolvido nas crianças em ações, como soltar pipa, jogar bola, no esconde-esconde etc.

Cada tipo de olhar se desenvolve ecologicamente em seu contexto cultural, inerente a cada estilo de vida, revelando uma diversidade visual própria aos diferentes indivíduos de uma sociedade, necessária à vida, e habilidades específicas para lidar com os diferentes ambientes e culturas.

É preciso ter em conta que o olhar da leitura e da escrita não é compartilhado por todos os alunos que ingressam na escola brasileira, requerendo o reconhecimento desse olhar ecológico e idiossincrático e a busca por práticas visuais inclusivas por todos

os atores direta ou indiretamente envolvidos no processo de letramento, seja na família, na comunidade ou na escola.

A diversidade visual passa a ser a norma, e não mais a então considerada "normalidade" visual, e a escola deverá estar preparada para acolher os diferentes olhares de seus alunos, reconhecendo-os como habilidades culturalmente instituídas, e buscar promover a transição tanto no oral-letrado quanto no letrado-oral, vencendo todos os tipos de sensação de inadequação visual que por ventura possam existir, pois serão desenvolvidas habilidades binoculares necessárias não somente à escola, mas também à vida.

Em conclusão, considero fundamental a aproximação entre os profissionais das áreas da Ortóptica, das demais áreas das ciências da visão e da Educação Inclusiva, de modo a refletirem sobre essa complexa temática e juntos buscarem novas formas de se promover a necessária transição dos diversos olhares ecologicamente instituídos em direção ao olhar educado, discriminativo e disciplinado da cultura escrita.

Referências

BOURNE, R. R. A et al. *Magnitude, temporal trends, and projections of the global prevalence of blindness and distance and near vision impairment: a systematic review and meta-analysis. The Lancet Global Health*, v. 5, set. 2017. Disponível em: https://bit.ly/2xLCm4L. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

______. Ministério da Saúde. *As Cartas de Promoção da Saúde*. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em 08 jun. 2019.

______. Lei n.º 8.080/1990. *Lei Orgânica da Saúde*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 04 nov. 2016.

______. *Portaria n.º 957/2008. Política Nacional de Atenção em Oftalmologia*. Disponível em: https://bit.ly/2X26TG8. Acesso em: 04 mar. 2011.

______. Lei n.º 13146/2015. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 20 ago. 2016.

______. Ministério da Saúde: *Portaria nº 957/2008. Política Nacional de Atenção em Oftalmologia.* Disponível em: https://bit.ly/2X26TG8. Acesso em: 04 mar. 2011.

BRICOT, Bernard. *Posturologia.* 2.ª ed. Trad. Angela Bushatsky. São Paulo: Ícone, 2001.

IAPB. *Vision 2020. The right to sight.* Disponível em: https://www.iapb.org/vision-2020/who-facts/. Acesso em: 07 jun. 2019.

MENDES, I. A. C. "Desenvolvimento e saúde: a Declaração de Alma-Ata e movimentos posteriores". *Rev. Latino-Americana de Enfermagem*, v.12, n. 3, Ribeirão Preto, mai-jun., 2004. Disponível em: https://bit.ly/3dQuMqq. Acesso em: 08 jun. 2019.

OMS. *Universal eye health: a global action plan 2014-2019*, 2013. Disponível em: http://www.who.int/blindness/AP2014_19_English.pdf?ua=1. Acesso em: 05 nov. 2016.

ONU. *Declaração mundial sobre a educação para todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 04 nov. 2016.

OPAS. *Carta de Ottawa*. 1986. Disponível em: http://www.opas.org.br/carta-de-ottawa/. Acesso em: 04 nov. 2016.

ROSA, J. "Qual é o impacto da 'epidemia de miopia' na produtividade global?". *Revista Universo Visual*, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3ax8N5A. Acesso em: 08 maio 2019.

SECIN, V. K. A. V. *Construção do conceito social de intervenção terapêutica ortóptica: o ortoptista como agente informal da Educação* (dissertação). UERJ, 2005.

______. "A visão de mundo e sua representação: a propósito da trilogia 'clínica, cultura e fracasso escolar'. In SENNA, L. A. G. *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

______. *Ortóptica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo sobre a visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai (RJ)* (tese). UERJ, 2011.

______. *A visão binocular dos Guarani Mbya: ortóptica, oralidade e letramento*. Curitiba: Appris, 2016.

______ et al. "Posturologia e o captor ocular: a importância do ortoptista na Equipe Interdisciplinar Postural". *Revista Saúde, Sexo e Educação-IBMR*, ano XIII. n. 34/35, pp 53-59, 2004.

SENNA, L. A. G. (org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

______. “O conceito de letramento e a teoria da Gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação”. *Revista DELTA*. São Paulo: PUC-SP, 2007, pp. 45-70. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 03 mar. 2009.

SOUZA-DIAS, C. R. e GOLDCHMIT, M. *Os estrabismos: teoria e casos comentados*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2011.

TALEB, A. et al. *Prevenção à cegueira: dez anos para 2020. Conselho Brasileiro de Oftalmologia*. Rio de Janeiro: Wallprint, 2010.

VON NOORDEN, G. K. e CAMPOS, E. C. *Binocular vision and ocular motility: theory and management of strabismus.* 6. Ed. Saint Louis – London – Philadelphia – Sydney – Toronto: Mosby, Inc., 2002.

Capítulo 8
O movimento humano em pauta: o corpo na aprendizagem de crianças, jovens e adultos

Silvio Henrique Vilela

Introdução

A palavra corpo é polissêmica e multifacetada e, neste texto, seu uso acontece com o objetivo de dar sentido a um ser com necessidades de conhecimentos intermináveis que, da medicina à religião, passando pela filosofia e pela antropologia, constituem a existência do ser humano.

Apenas como marco operacional, decidi discutir o corpo a partir da criança, deixando claro que não estou, assim, desconsiderando a importância das fases anteriores. Na verdade, a importância do movimento humano começa mesmo muito antes do nascimento do bebê. Os pais sabem muito bem a emoção inesquecível de acompanhar seus filhos, fazendo da barriga de sua mãe um verdadeiro tobogã de carne e osso.

Entendo que abordar a condição física do ser humano logo após o seu nascimento, em seus primeiros momentos de vida, deixa muito clara a condição extremamente frágil do pequeno sujeito perante o mundo que o circunda. No entanto, rapidamente se inicia um processo de desenvolvimento do pequeno ser em uma busca constante pelo seu equilíbrio no novo mundo que passa a

envolvê-lo. Essa busca pelo equilíbrio é impulsionada por influências internas e externas ao seu corpo, que provocam nele mudanças físicas e psicológicas constantes que encontrarão seu limite somente na morte.

Fato indiscutível é que todo o processo de transformação do ser humano (tanto motor como cognitivo e social) acontece a partir de seu corpo. Isso porque, na verdade, o ser humano não tem um corpo, não possui um corpo. Ele é o seu próprio corpo.

Assim, na história da vida humana, o processo de mudanças adaptativas do corpo, em busca da competência e do equilíbrio necessários à sua sobrevivência, muda completamente a condição de existência desse ser já na primeira década de vida. Nesse período, o homem se transforma, da condição inicial de grande fragilidade, que não lhe permite sobreviver sem o cuidado e a proteção dos adultos da espécie, a de um ser seguro, cuja condição de vida na fase adulta terá o poder de transformar praticamente tudo o que se encontra na superfície da terra.

Essa mudança extraordinária da condição de vida do homem no mundo acontece, essencialmente, graças a dois fatores: primeiro, pela busca incondicional e infinita pelo equilíbrio orgânico e psíquico do seu corpo (busca essa que atua como propulsora do seu desenvolvimento); segundo, pela capacidade inata que o ser humano tem de aprender para toda a vida. Essa capacidade de aprender do ser humano é praticamente infinita e pode ser descrita por uma curva parabólica. Ela é extraordinária do nascimento até a fase adulta; depois, não desaparece. No entanto, passa a conviver com pequena diminuição progressiva até o momento de sua morte. Fato é que, para a aprendizagem após a fase adulta, haverá a necessidade de maior dedicação de quem ensina e de quem aprende para que o processo aconteça. Quanto a essa questão, João Batista Freire afirma que "o homem sempre poderá, cada vez menos, aprender um pouco mais" (Freire, 1991, p. 49). Acrescento ainda que o mais

importante nessa fala é a afirmação incontestável de que o homem poderá sempre aprender por toda a sua vida.

Assim colocado, espero já ter construído aqui o fio condutor desta discussão sobre o corpo, o movimento e a aprendizagem, qual seja: o homem terá sempre a capacidade de aprender independentemente de ser criança, jovem ou adulto.

Essa afirmação, mediada pela capacidade humana de produzir e administrar o movimento de seu corpo como instrumento para aprender, é o que dá ao homem o grande diferencial para sobreviver no mundo em constantes e aceleradas mudanças.

O corpo e o movimento humano

Ao trazer o movimento humano para o campo de debates, o corpo do homem toma vultuosa importância e se posiciona como o objeto basal para a investigação. Para entender o que vem a ser o corpo do homem, é preciso analisar não somente o corpo biológico, mas também, e principalmente, o corpo que extrapola os limites da anatomia e da fisiologia, o corpo que aprende e que ensina, o corpo que fala e que escuta, o corpo que interage com outros corpos no espaço e no tempo. Independentemente de ser o corpo da criança, do jovem ou do adulto, todos têm o mesmo papel e a mesma importância para a construção das diversas aprendizagens no mundo.

Para que isso possa ser compreendido, torna-se imprescindível desconsiderar completamente a dicotomia, muitas vezes propagada pela escola, entre corpo e mente. Somente a partir da preterição a essa dicotomia será possível constatar que o corpo tem uma "cartografia" própria que denuncia os muitos interesses historicamente depositados nele. Do corpo delegado à meditação e ao ócio, na Grécia antiga, passando pelo corpo guerreiro de Roma e chegando ao corpo moldado segundo os padrões da moda e da mídia, nas primeiras décadas do século XXI, ele foi cultuado pela sua beleza e saúde, glorificado enquanto instrumento de guerra,

mensurado enquanto força de trabalho, castigado para amortizar os pecados e as penas sociais e, finalmente, moldado para ser mão de obra do sistema capitalista. Todavia, em nenhum momento da história, o corpo deixou de ser o próprio homem. O homem é o seu corpo e precisa ter consciência disso, pois somente consciente de seu corpo ele poderá construir um diálogo intenso consigo mesmo, com os seus e com o mundo.

Para João Batista Freire, "não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal" (Freire, 2009, p. 75). Mas, infelizmente, quando se discute a cognição e os processos cognitivos no homem, o senso comum leva as pessoas a voltarem sua atenção para a mente, mas dificilmente a considerarem a existência e o papel de um corpo nesse processo.

Outra constatação é de que, como mencionei anteriormente, essa mente equivocadamente ainda é vista por alguns educadores como algo "fora" do corpo. Esse pensamento de dualismo entre corpo e mente foi catapultado por Descartes e suas proposições (ainda no século XVIII) que determinaram uma separação entre corpo e mente como "coisas distintas".

Afora esse senso comum, felizmente, hoje, temos vozes que questionam essa certeza de outrora, e uma delas é a área da Educação Física. Os intelectuais dessa área vêm construindo um pensamento consistente em oposição à dicotomia entre corpo e mente desde a década de 1980. Por isso, hoje é possível colher alguns bons frutos desses embates acadêmico-científicos.

Com certeza, não temos um corpo e uma mente separados. Nós somos um corpo que come, bebe, chora, emociona-se, comunica-se, movimenta-se, pensa e aprende. Enfim, somos um corpo que age e reage como um todo, e não em partes. Afinal, o que restará ao homem se retirar dele o seu corpo? Teríamos uma mente flutuando por aí e criando teorias sobre as coisas?

Fonseca (2010, p. 80) defende que "O que é o próprio homem é a sua consciência e percepção do outro (matriz corporal),

a sua postura, praxia, linguagem, cognição social e a sua extraordinária capacidade para aprender a aprender".

Após decretar que o homem é o seu corpo, o autor destaca ainda a sua capacidade de aprender a aprender. Podemos, então, aferir que esse aprender a aprender, e para sempre, deve ser o paradigma de orientação do sujeito nesse século, pois, agora, mais do que nunca, todas as certezas existentes são altamente mutáveis.

Delors (1997, p. 89), falando do papel da educação na preparação do homem para o século XXI, afirma que, para estar à altura da nova situação mundial,

> é, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

A velocidade com que as novas tecnologias disseminam novas informações e novas descobertas para todas as pessoas no mundo é assustadora. Por isso, a capacidade de aprender sempre se tornou vital para o sujeito contemporâneo.

Relacionar o movimento humano aos processos de aprendizagem e, consequentemente, ao desenvolvimento cognitivo desse sujeito, possibilita compreender a multiplicidade interativa e a conexão intrínseca dos processos psicológicos com os processos motores que sustentam, de fato, o comportamento e a aprendizagem humana desde a origem dos tempos.

Desse modo, defendo um conceito de movimento humano que abarque, além do deslocamento do corpo e de suas partes no tempo e no espaço, também o seu papel no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Assim,

> movimento humano [...] é o deslocamento do corpo e/ou de partes dele, que é observável em relação ao tempo e ao espaço em que é pro-

> duzido, e objetiva a adaptação, a transformação ou o relacionamento com o mundo externo, partindo sempre de um processo interno de cognição (Vilela, 2015, pp. 11-2).

Trago esse conceito pela sua amplitude e por entender que ele contempla uma concepção de movimento em três dimensões determinantes, quais sejam: biológica, cultural e cognitiva.

Sobre o movimento humano, considero notório que as possibilidades de avanço na construção da vida como a temos hoje aconteceram basicamente a partir do domínio e da criação de movimentos que se tornaram cada vez mais especializados e passaram a exigir cada vez maiores competências ao homem. Basta lembrar que, historicamente, o aprimoramento constante no processo de criação e manipulação de instrumentos, inicialmente elementares, conduziu o ser humano ao desenvolvimento de outros instrumentos que apresentavam, graças à relação da experimentação com a cognição, cada vez mais um grau de fabricação e de manuseio sofisticado. Assim, além de simplesmente aprender, o homem precisou e foi capaz de usar sua capacidade cognitiva para inovar, para criar coisas novas.

Essa afirmação toma corpo no momento em que não é difícil perceber que a realidade de avanços na criação e na utilização de novos instrumentos pelo homem permanece ainda atual no que tange à tecnologia desenvolvida no século XXI. Contrariamente ao que alguns podem pensar, o corpo e o movimento ainda se constituem como atores decisivos na história do homem, na história do corpo.

Fato é que os conhecimentos desenvolvidos pela espécie foram e são transmitidos às gerações mais novas que os aperfeiçoam em quantidade e qualidade, tornando-se assim um legado que é constantemente alimentado por gerações e gerações.

Por isso, torna-se fácil constatar que o movimento humano foi o ator principal na história do desenvolvimento da humanidade no planeta. Além disso, do pensamento à ação e vice-versa, o

homem passou por uma série de adaptações durante a sua história, que reforça as faces existentes entre movimento, aprendizagem e cognição.

Essa relação que defendo, entre movimento humano e cognição, pode ser constatada também nas obras de Vitor da Fonseca. Para quem, não somente no decurso da história humana, mas também na história pessoal de cada indivíduo no planeta:

> [...] a motricidade influencia o desenvolvimento posterior de todos os processos mentais, nos quais cada estágio influencia o seguinte, e as funções que se desenvolvem em dado momento se fusionam e se integram com outras que vão emergir mais tarde (Fonseca, 2008, p. 292).

A motricidade é aqui vista como um repertório de movimentos dominados pelo homem, e seu uso implica, além de aprender sobre as decisões que tomamos acerca dos movimentos, aprender o modo como desenvolvemos essas decisões e produções, caracterizando, assim, a passagem do fazer para o compreender.

Nesse momento, sem abrir mão da unidade do corpo do homem como uma coisa *una*, mas tendo a necessidade de conceituar uma parte dele, que é a mente, trago dois conceitos que se complementam. Primeiramente, o conceito de Doll Jr. (1997, p. 126), para quem a mente "é uma invenção... para conceitualizar e rotular os poderes humanos de organização, reflexão, criatividade e comunicação". E também trago a fala de Senna (1997, pp. 104-5), para quem a mente pode ser definida de dois modos: o do conceito epistemológico do termo, no qual ela é definida como o produto dos órgãos biológicos relacionados à produção de conhecimento; e como um órgão simbólico, dando a ideia de que ela seja uma parte constitutiva da biologia humana que, todavia, não tem constituição física. Chamo atenção para o fato de que, vistos unidos esses dois conceitos, torna-se fácil perceber a existência de uma clara distinção

da mente, para o cérebro e os outros órgãos neurológicos. Então, como o homem aprende?

A aprendizagem

A aprendizagem sempre foi e sempre será um processo essencial na existência do ser humano, que quase sempre envolve a interferência do outro na reconstrução da experiência individual com o objetivo de ampliar o domínio desse conhecimento para o grupo social. De tal modo, a escola, como *locus* reconhecido da aprendizagem, também precisa provocar um processo intenso de interação dos seus participantes, objetivando mudanças/transformações no desenvolvimento dos alunos, pois este é o sustentáculo da existência da instituição "escola".

Em relação ao processo de aprendizagem, Vigotsky observou a existência de duas possibilidades que podem levar a ele. A primeira, quando as atividades podem ser realizadas sem a ajuda de outras pessoas – acontece por essas atividades já corresponderem a conceitos internalizados anteriormente pelo sujeito. Segundo Vigotsky, esse é o nível de desenvolvimento real do sujeito. Por outro lado, existem as atividades que só podem ser realizadas com a ajuda de outras pessoas que dominam os conceitos necessários – a isso, ele chamou de nível de desenvolvimento potencial.

Definidos esses dois níveis de desenvolvimento, Vigotsky indicou a existência de uma zona de desenvolvimento, a qual ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do sujeito. Essa zona é

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky, 2007, p. 97).

Visto assim, para que o sujeito adquira uma nova competência, ela precisa obrigatoriamente estar contida na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (sendo ZDP = ndr + ndp). Desse modo, a partir do momento em que ele aprende a solucionar problemas (sozinho ou com ajuda), adquire tal competência, passando esta a fazer parte do seu nível de desenvolvimento real. Esse movimento de aproximação do potencial com o real redimensiona a sua ZDP, refletindo na sua aprendizagem e, consequentemente, no seu desenvolvimento mental.

Respeitando essa linha de raciocínio, a escola tem como função proporcionar intervenções a partir das ZDPs de seus alunos. Para isso, ela deve construir processos pedagógicos coerentes que objetivem os avanços apontados anteriormente, visto que estes dificilmente ocorreriam espontaneamente, ou, na melhor das hipóteses, levariam demasiado tempo para que ocorressem.

Desse modo, as experiências advindas do uso do movimento humano, que podem acontecer individualmente ou em grupos, permitem, ao mesmo tempo, que o aluno exercite os seus níveis de conhecimentos, que ajude o colega a ampliar o seu nível de conhecimento real e a ele mesmo de receber ajuda para construir a ampliação do seu próprio nível de conhecimento. Esse é o mecanismo da interação durante os processos de aprendizagens.

Apenas como exemplo dessa afirmação, vamos pensar em uma atividade simples que pode ser adaptada a praticamente qualquer pessoa que esteja envolvida no processo de aprendizagem. A proposta que apresento é a criação de um jogo que envolva um grupo de 10 alunos, independentemente do gênero. Ao levar essa proposta aos alunos, eles precisarão interagir fortemente para tomarem as decisões em grupo. Desse modo, todos os participantes terão acesso a todos os conceitos que, individualmente, cada um possui sobre o assunto. Os processos seguintes – definir o objetivo do jogo, os equipamentos, o campo de disputa, as regras e o aprendizado prático dessa nova proposta – servirão como ambiente

e instrumentos para que as interações continuem acontecendo e a aprendizagem se construa.

Wallon, outro estudioso dos processos de aprendizagem, dedicou-se a pesquisar a psicologia genética como procedimento capaz de compreender de modo global a totalidade da vida psíquica. Para ele, na existência do homem, o biológico e o social são indissociáveis (Dantas, 1992, p. 37). Segundo Wallon, o grande eixo para entender a pessoa é a questão da sua motricidade.[9] Para dar conta disso, ele buscou entender a atividade muscular do homem e nela encontrou duas funções: a cinética e a postural. A primeira é caracterizada pela identificação do movimento, e a segunda, pelo controle sobre a inércia. Nesse ponto, é imperativo assimilar que o controle do movimento humano é tão importante para a construção dos processos de aprendizagem das crianças quanto o controle sobre a inércia desse movimento, uma vez que parte da aprendizagem necessita da imobilidade, da concentração e do direcionamento para que possa se concretizar. Por extensão, proponho elencar essa importância também para o aprendizado de jovens e adultos.

O processo de alfabetização é um exemplo crasso do que estou falando. O trabalho inicial com movimentos diversos serve de base para a construção de aprendizagens que irão compor a alfabetização no final do processo. No momento da construção da escrita alfabética no papel, a inércia de grande parte do corpo, a concentração e o foco nos movimentos específicos são o que irá garantir o sucesso do aprendizado.

Assim, uma das importantes contribuições de Wallon para entender o processo de aprendizagem foi a identificação de que, no processo de desenvolvimento da criança, "o ato mental se desenvolve a partir do ato motor e passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea" (Dantas, 1992, p. 38).

---

[9] Para Wallon, motor e psicomotor são sinônimos (Dantas, 1992, p. 37).

Ainda para Wallon, o desenvolvimento da pessoa acontece em uma construção progressiva na qual se sucedem fases em que ora predominam aspectos afetivos, ora cognitivos, com presença importante do que ele chama de motricidade e que, neste texto, identifico como o movimento humano.

Mesmo tomando como referência para sua proposição o desenvolvimento da criança (que é do que trata Wallon neste momento), é possível inferir, a partir dele, que o movimento humano ocupa uma importante posição dentro do desenvolvimento integral do sujeito independentemente da fase da vida na qual se encontra, seja criança, jovem ou adulto.

É de conhecimento da área que Jean Piaget (1896-1980) foi um dos nomes mais influentes no campo da educação durante a segunda metade do século XX. Ele procurou explicar o desenvolvimento intelectual do sujeito partindo da ideia de que os atos biológicos observados são sempre atos de adaptação ao meio físico e organização do meio ambiente à procura do equilíbrio, e que o desenvolvimento intelectual segue do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Assim, "toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo" (Piaget, 1978, p. 15).

A essa constatação, ele acrescenta também a vida afetiva, usando, para justificativa, o notório aumento do equilíbrio dos sentimentos paralelamente ao aumento da idade. Para Piaget, definitivamente, a criança não é um pequeno adulto e possui um modo próprio de construir o seu aprendizado. No entanto, ele garante que "do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades" (1978, p. 12).

Penso que, vista assim, essa afirmação nos permite ampliar as propostas aqui apresentadas sobre a aprendizagem da criança também para jovens e adultos.

Jerome Bruner é um pesquisador norte-americano que dá continuidade aos estudos de Vigotsky. Bruner (1986; 1997), considerando que os modos de desenvolvimento da mente são sinônimos de modo de desenvolvimento do pensamento, explica esse desenvolvimento por meio de dois modos de pensamento: o narrativo e o científico. Para o autor, eles são os responsáveis pelo modo como se opera o desenvolvimento cognitivo do sujeito, consequentemente, a aprendizagem.

Logicamente, ambos os modos operam com a existência do corpo. No entanto, genericamente, o modo narrativo de pensamento se caracteriza pelo papel destacado, que é dado ao corpo, e sua experiência de movimento no contexto do processo vivido. Já o modo científico de pensamento é marcado pela presença das representações simbólicas como sustentação a esse processo. Portanto, o controle sobre a imobilidade e a bradicinesia[10] são características do modo de pensamento científico.

Fato incontestável é que não existem, entre esses modos de pensamento, diferenças qualitativas. O que existem são características (ou caminhos) que definem como o desenvolvimento cognitivo se processa no sujeito.

No dia a dia da sala de aula, onde se tem por objetivo e modelo a formação do sujeito cartesiano,[11] o aluno é muitas vezes privado da realização de certos movimentos corporais. Isso acontece porque o sucesso do aprendizado requer do indivíduo, no máximo, a bradicinesia. O sucesso escolar tem como objetivo um modelo comportamental que, para ser atingido, parece não exigir a exploração do tempo e do espaço por meio do movimento de seu corpo. Ao contrário, por vezes, a busca por esse objetivo da escola gera privações no controle postural do aluno, na consciência corporal e

---

[10] Presença de movimentos lentos ou retardados.

[11] Sujeito cartesiano é "o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por René Descartes (daí o seu nome, sujeito cartesiano) em termos ideais, no século XVII". (Godoy e Senna, 2011, p. 137).

nas relações do espaço com os outros e com os objetos ali colocados quando exige dele a completa imobilidade durante horas seguidas.

Está padronizado hoje, com raras exceções, que, na sala de aula, a palavra de ordem para que ocorra o aprendizado é imobilidade, e não movimento. Assim, para atingir o objetivo da educação formal (na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento), hoje, o corpo precisa apenas ser controlado e docilizado para que se adéque à rotina escolar.

Kunz (2004) chama a atenção para a importância de que a escola ofereça a possibilidade de experimentar os movimentos, os esportes e os jogos com as crianças e jovens, objetivando um maior e melhor conhecimento de si e sobre seu corpo, e estendo essa proposta, igualmente importante, para a educação dos adultos. No estudo da andragogia, como a arte ou ciência de ensinar aos adultos, fica claro que eles preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto. Usar para esse aprendizado as diversas possibilidades do movimento humano (conforme o conceito aqui adotado) parece-me uma indispensável oportunidade para esse exercício.

O diálogo com o mundo se realiza por intermédio dos movimentos, e é por "movimentar-se" de forma livre e autônoma que embarcamos em um veículo de libertação das excessivas referências externas às quais estamos expostos frequentemente. Viver o aprendizado me parece mais completo do que simplesmente aceitar as verdades impostas externamente.

A partir de uma lógica do movimento enquanto instrumento que possibilita o desenvolvimento integral do corpo, o espaço que abriga esse corpo tem inigualável importância no momento em que é percebido como palco para as experimentações. Para Vitor da Fonseca, a relação do sujeito com o espaço começa no seu próprio corpo, que é o eixo em torno do qual se organiza o espaço. Somente depois de concluída a aprendizagem tônica e emocional é que a pessoa se vê disponível para aprender o espaço (Fonseca, 2008, p. 152). Assim

visto, é nesse palco (espaço) que acontecem as experimentações e os enfrentamentos de seu corpo, primeiramente com ele mesmo e, depois, com os outros corpos, com o próprio espaço e com os objetos ali estabelecidos. Quando me refiro ao enfrentamento dos corpos, não estou fazendo apologia a um embate físico, mas a experimentações que provocam estímulos necessários para promover o conhecimento das possibilidades corporais e intelectuais do sujeito e, assim, promover seu aprendizado de qualquer área ou assunto.

Para Jean Piaget (1978, p. 15), a inteligência é uma adaptação: "[...] há a adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo".

Assim, o meio no qual o corpo se encontra e as ações que ali desenvolve em busca de uma adaptação possuem especial papel no desenvolvimento da inteligência, na medida em que constituem um desafio a ser superado. Piaget não faz menção, nesse momento, ao contexto cultural que envolve qualquer ambiente, mas isso se torna compreensível a partir do momento em que esse nunca foi o foco do seu trabalho.

Quando tratamos da aprendizagem da criança, outro ponto que precisa ser considerado nessa avaliação é a presença do outro. Isso tem uma grande influência no seu desenvolvimento, na medida em que o outro é, para a criança, a razão e o centro de suas atenções e motivações (Fonseca, 2008, p. 147). Constitui-se, assim, seu parceiro permanente no caminho do desenvolvimento e também em quem a criança canaliza sua afetividade.

Conclusão

Para concluir o tema discutido neste capítulo, começo por afirmar que a aprendizagem sempre foi um processo essencial na existência do ser humano, e o quadro mundial que é apresentado

nas primeiras décadas do século XXI mostra a necessidade de que hoje, mais do que nunca, o sujeito esteja preparado para aprender a todo momento e para sempre. A velocidade das novas descobertas e a facilidade de divulgá-las ao mundo torna a capacidade de aprender muito mais importante do que só o saber acumulado, uma vez que ele será rapidamente superado por constantes novas descobertas. Portanto, discutir novos modos e instrumentos que possam melhorar o processo de aprendizagem me parece extremamente importante para que a educação exerça o seu papel social.

É importante entender que a aprendizagem não acontece apenas em um momento determinado na vida da pessoa, mas se inicia com os primeiros suspiros de vida ainda no ventre da mãe, acelera-se quando criança e jovem, mantém-se na fase adulta e, na fase senil, ela persiste, embora com uma diminuição em sua potencialidade. Dito isso, posso afirmar que uma das características basilares do homem é a capacidade de aprender a aprender para sempre, não importando se ele é criança, jovem ou adulto.

Tratar os processos de aprendizagem em crianças, jovens e adultos traz vários pontos em comum, mas o que este texto destaca é o papel do corpo nessa aprendizagem. Para entender esse papel nos processos de aprendizagem, é preciso antes entender que não existe uma separação entre corpo e mente, que essa dicotomia é completamente pérfida. O homem é essencialmente o seu corpo, e precisa ter consciência disso, pois, somente consciente de seu corpo, ele poderá construir um diálogo intenso consigo mesmo, com os seus e com o meio ambiente.

Desde muito jovem, o homem começa a perceber e a agir no ambiente que o cerca por meio do movimento, e as teorias de pesquisadores da aprendizagem, como Vigotsky, Wallon, Piaget e Bruner, podem ser entendidas a partir do papel do corpo e do seu movimento. Isso porque a capacidade humana de produzir e administrar o movimento de seu corpo como instrumento para aprender dá ao homem o grande diferencial para sobreviver num mundo em

constantes e aceleradas mudanças. Nesse ponto, os pesquisadores apresentados são unânimes em determinar que a experimentação e a tomada de consciência inicial da criança acontece por meio do seu movimento.

Para finalizar, apresento a proposição de que existem interfaces que ligam o movimento humano à cognição, e que elas acontecem na medida em que o movimento humano é a ação enquanto resposta a uma estratégia criada pela dimensão cognitiva do sujeito. Para comprovar minha afirmação, uso de duas perspectivas de olhares: primeiro porque o movimento humano é um instrumento que, para ser criado, aprendido e usado, necessita de construções mentais que estimulam e se alimentam diretamente do desenvolvimento cognitivo do sujeito; em segundo, porque é o movimento humano que permite a experimentação e a criação de instrumentos e ações que, para seu uso, requerem a ampliação da cognição desse mesmo sujeito. Sendo assim, em ambos os casos, esse movimento de criação/ação/reflexão/nova criação se transforma em um ciclo que alimenta o desenvolvimento cognitivo do sujeito, em uma cadeia de continuidade praticamente indefinida.

Ainda em relação às experiências com movimento humano, é possível afirmar que, devido às características determinantes do papel do movimento e do contexto em suas realizações, elas são experiências de padrões narrativos, determinando, portanto, que esse é um processo que opera pelo modo narrativo de pensamento.

Finalmente, encerro com a fala de que o processo de aprendizagem do sujeito necessita, antes de tudo, do saber ensinar do professor, e esse saber ensinar exige dele a aceitação do novo. Portanto, preconiza a existência de novos olhares sobre a educação, novos olhares desprovidos de preconceitos e conscientes da limitação de cada um.

Referências

BRUNER, J. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

______. *Realidade mental*. Trad. Marco A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DANTAS, H. "Do ato motor ao ato mental: a Gênese da Inteligência segundo Wallon". In LA TAILLE, Y. de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século 21*. São Paulo: Cortez, 1997.

DOOL JR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Verdronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FONSECA, V. da. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

______. *Psicomotricidade e neuropsicologia: uma abordagem evolucionista*. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

______. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 2009.

GODOY, E. e SENNA, L. A. G. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Ibpex, 2011.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6.ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SENNA, L. A. G. *O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

VIGOTSKY, L. S. [1984]. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman (orgs.). Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7.ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA, S. H. *O movimento humano e sua interface com o letramento* (tese). UERJ, 2015.

Capítulo 9
Corpo e movimento no contexto da EJA

Giane Moreira dos Santos Pereira

Cada parte de nós conta uma história...

O corpo e o movimento fazem parte da condição humana, no entanto, diferentes concepções sobre esses dois objetos e a importância que assumem em diferentes grupos e espaços foram e continuam se modificando por meio do tempo e das culturas.

Entende-se cultura como:

> Um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende-se os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social a concebe (Brasil, 1997, p. 27).

Sendo assim, no que se refere ao corpo e ao movimento, é a cultura em que o homem se encontra inserido e o tempo histórico em que vive que indicam as formas de atuar sobre o corpo e os movimentos que são considerados importantes para atender às necessidades humanas e tornar a vida cotidiana mais satisfatória.

O ser humano, então, foi criando, ao longo da história, recursos que tornassem os movimentos mais eficazes e suprissem sua

fragilidade biológica em diferentes contextos: militar, domínio e uso do espaço, razões econômicas, laborativas e religiosas, entre outras. Dessas criações, derivaram inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal (Brasil, 1997, p. 26).

> As formas mais básicas de movimentação podem ser combinadas de diferentes maneiras para se atender as demandas ambientais, que também são sociais e culturais. Elas podem originar outras formas de movimentações características de um período histórico, compartilhadas em uma mesma região por segmentos sociais específicos, em todo um país ou por várias nações e sociedades. O conjunto desses fenômenos ou manifestações corporais expressivas tem sido denominado Cultura Corporal de Movimento (Darido e Rangel, 2005, p. 26).

Sabendo-se que o movimento faz parte da natureza humana, é a intenção de educar o corpo e os movimentos que caracteriza a "educação corporal" ou "educação física" ou "ginástica" ou qualquer outro nome que tenha. A educação do corpo e do movimento tem sempre um objetivo definido, mas não único, e que terá mais ou menos importância, dependendo da sua finalidade e do grupo social que o pratica.

Em relação à escola, pode-se afirmar que, entre as áreas de conhecimento que estudam e atuam sobre o corpo e o movimento, encontra-se a Educação Física. Os sentidos atribuídos ao corpo, em sua historicidade, são os que também estabelecem os sentidos atribuídos à Educação Física. Por isso, a história dessa disciplina associa-se à concepção histórica de corpo, pois as atividades corporais fazem parte do cotidiano de diferentes povos em diferentes lugares, muito antes de receber o nome de Educação Física.

Contextualizando a Educação Física na EJA

Toda a história da Educação Física, e sua inserção na escola, possui aspectos conflitantes. Mas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses aspectos são bem mais acentuados. Desde sua criação, a EJA tem como principal proposta atender ao ensino de jovens e adultos não escolarizados. Legalmente, essa proposta surgiu pela primeira vez explicitada em forma de lei na Constituição de 1934, que reconheceu "a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos" (artigo 149).

Embora estimulassem a criação de associações civis com a proposta de atender aos jovens e aos adultos não escolarizados e reconhecer o direito dessas pessoas ao acesso à educação, a Constituição de 1934, assim como a de 1937, não tratava do vínculo constitucional e dos recursos destinados à educação, o que dificultava a prática efetiva e sua ampliação.

Na década de 1930 e início da de 1940, os altos índices de analfabetismo, associados à necessidade de mão de obra especializada para o processo de industrialização, bem como a integração dos emigrantes estrangeiros, fez do ensino primário uma das prioridades dos governos. Pelo Decreto n.º 4.958/42, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, e, pelos Decretos n.º 5.293/43, 6.785/44 e 19.513/45, estabeleceram-se as fontes, percentuais e critérios para distribuição dos recursos. A Educação de Jovens e Adultos passou, então, a receber recursos oficiais segundo o disposto no Decreto n.º 19.513/45, artigo 4.º, inciso II. Com tais verbas e convênios, criou-se, após 1946, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (Soares, 2002).

No entanto, mesmo com a determinação de verbas para essa modalidade, durante vários anos, a Educação de Jovens e Adultos, denominada ensino supletivo, ficou a cargo de campanhas de governo e projetos organizados pela sociedade civil ou pelas igrejas e, muitas vezes, tinham mais motivações eleitoreiras do que educacionais.

Somente pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, de 1971 (Lei n.º 5.692/71), é que o ensino supletivo teve suas bases legais. Naquela lei, o ensino supletivo é tratado em capítulo próprio, com cinco artigos, sendo estabelecido que "se destina a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria" (Brasil, 1971). A partir dessa lei, o ensino supletivo poderia abranger a alfabetização, a qualificação, algumas disciplinas e também a atualização. Esse foi o primeiro momento em que havia na legislação uma brecha para se pensar em disciplinas que trabalhem o corpo e o movimento na EJA. A produção normativa sobre o assunto ficou a cargo do Conselho Federal de Educação e, após a LDB de 1971, muitos foram os pareceres e resoluções sobre o assunto, que estabeleceram quatro funções para essa modalidade de ensino: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação (Soares, 2002).

Na década de 1980, a Constituição de 1988 estabeleceu, em seu artigo 208, como dever do Estado, "a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria", ratificando, assim, as bases legais já definidas pela Lei n.º 5.692/71.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (Lei n.º 9394/1996), instituiu a mudança de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos, definindo-a como uma modalidade própria e abrangendo as etapas de ensino fundamental e média.

No ano de 2000, baseado na Lei n.º 9.394/96, o Conselho Federal de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais se encontram orientações específicas quanto aos conteúdos que devem ser abordados na Educação de Jovens e Adultos em cada área de conhecimento. O documento indica as três funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora – e apresenta, pela primeira vez, a Educação Física como disciplina dessa modalidade, com diretrizes próprias.

Analisando a história da EJA no Brasil, é possível perceber que corpo e movimento nunca foram uma preocupação dessa modalidade. Podemos inferir, a partir dos movimentos legais, que existe uma representação social de que corpo e mente encontram-se separados no sistema de aprendizagem e, nessa representação, há uma clara superioridade do conhecimento intelectual sobre as atividades corporais. Pode-se confirmar essa concepção, refletindo sobre a legislação da Educação Física no ensino noturno. Vejamos:

Desde 1996, a prática da Educação Física na escola é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei dispõe, no artigo 26, que "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos". Esse artigo abrange qualquer forma de organização ou nível de escolaridade que seja realizado no turno da noite. Porém, sua redação já foi modificada por duas vezes. Ficando assim:

> Parágrafo 3.º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996, artigo 26).

Note-se que foi incluída a palavra obrigatória, mas não são incluídos os cursos noturnos, nos quais a Educação Física continua facultativa. O caráter facultativo da lei sempre foi um obstáculo na inclusão dessa disciplina nos cursos noturnos, pois, com problemas de falta de verbas e de professores, os sistemas educacionais, em sua política, não consideram importante sua inclusão.

É interessante refletir sobre esse fato, pois nos leva a pensar em algumas questões bastante importantes: Qual o lugar do corpo e do movimento na aprendizagem escolar? Qual é o papel e a importância da Educação Física na escola? Conteúdos e disciplinas que

priorizam atividades corporais somente são oferecidas nas escolas se tiverem caráter obrigatório?

Uma nova redação foi dada a esse artigo pela Lei n.º 10.793, de 1 de dezembro de 2003, a vigente:

> Parágrafo 3.º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II – maior de trinta anos de idade;
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de Educação Física;
> IV – amparado pelo Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969;
> V – Vetado
> VI – que tenha prole.

Analisando essa redação, pode-se notar que há uma transferência do poder de escolha para aluno. O caráter facultativo não é da política educacional, que deve oferecer, mas dos alunos que se enquadrem nos critérios estabelecidos pela lei.

Os critérios adotados para delimitar quem pode optar por não fazer Educação Física no ensino noturno são bem interessantes, pois trazem consigo uma série de sentidos associados à representação do que é corpo e Educação Física: atividades físicas (quais: esporte? Brincadeiras?) que podem não ser apropriadas aos trabalhadores (supõe-se que eles já fazem muita atividade no trabalho e que estas substituem as atividades realizadas na Educação Física?), a pessoas de certa idade (qual é a idade apropriada para fazer atividade física?), aos que já tiveram filhos (cansam-se muito cuidando dos filhos?).

Quanto aos conteúdos de Educação Física que devem ser ensinados no ensino noturno, as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o ensino da EJA, promulgadas no ano de 2000, apresentam um longo texto com orientações curriculares para o ensino da Educação Física. Estas propõem uma abordagem voltada para a cultura corporal de movimento.[1] Essa concepção sustenta-se na ideia de que a Educação Física, como disciplina acadêmica, estudaria o corpo e o movimento, não de maneira isolada e descontextualizada, mas inscritos em um contexto histórico-cultural.

A intenção de educar o corpo é – e sempre foi – a principal característica da Educação Física. O que se modificou foi como e para que ela se destina. Sendo assim, historicamente, a Educação Física assumiu uma diversidade de enfoques e recomendações, que, sempre relacionados ao contexto histórico e, em razão deste, submetem-se e se relacionam à representação de corpo admitida pela sociedade. Esses enfoques resultaram em abordagens (ou teorias) que têm por objetivo orientar as práticas de Educação Física nas escolas de acordo com o considerado melhor em cada momento.

Atualmente, na bibliografia sobre o tema, bem como em documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais e outros que regulamentam a Educação Física, as recomendações não são quanto ao uso desta ou daquela abordagem. Neles, é quase um consenso que a Educação Física escolar não deve reduzir seu ensino à prática de esportes (principalmente com ênfase no esporte competitivo), nem às práticas estritamente voltadas para o desenvolvimento de habilidades físicas por meio de treinamento, mas considerar o aluno em seu contexto histórico-cultural. Darido e Rangel (2005) sustentam que os objetivos gerais da Educação Física escolar são: democratizar o acesso à Educação Física (todos os alunos têm direito); a busca da autonomia; reflexão crítica a respeito das possibilidades

[1] "O conceito de cultura corporal, tratado nessa proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem" (Brasil, 2000).

da Educação Física na escola; a saúde e o lazer como possibilidades de sua prática.

Tem-se, então, uma narrativa que começa com a instituição da Educação Física nas escolas no Império, que seria orientada pela ginástica e pelos exercícios militares, até chegar à concepção crítica-superadora nos dias de hoje.

Os sentidos sobre corpo, movimento e Educação Física que circulam no contexto da EJA

É importante conhecer a legislação e a regulamentação vigente. No entanto, cabe destacar que as leis e as orientações curriculares para uma determinada disciplina ou atividade a ser realizada na escola trazem em si uma ideologia que espelha os acontecimentos e os valores vigentes em uma determinada época, mas as mudanças ocorridas entre uma época e outra não acontecem de maneira estanque, isolada, como se fossem degraus, que, de uma hora para outra, mudamos de concepção sobre determinada coisa. Toda mudança é um processo que apresenta disputas sobre a visão do mundo e das coisas. Sendo assim, ainda hoje, nossas representações sociais sobre corpo, movimento e Educação Física na escola estão permeadas por componentes históricos e culturais que nos forjaram ao longo do tempo e da história.

A Educação Física é objeto de representações dos diversos grupos sociais que compõem a escola, bem como dos que determinam seu fazer fora dela, como os legisladores e gestores, assim como os pais e responsáveis. Dessa maneira, nas escolas e na sociedade, diversos grupos sociais defendem a sua representação de Educação Física, que se relaciona diretamente às suas representações de corpo.

Uma representação social caracteriza-se por sustentar seus argumentos mais nos valores, no que o grupo considera melhor, desejável, preferível, do que nos conceitos ou nas constatações que são ignorados (Moscovici, 1978). Os grupos pensam seus objetos

(temas) a partir dos valores que defendem. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, esses grupos são diversos.

Pensando somente nos alunos, já se pode afirmar que o grupo denominado “alunos da EJA” não é, de fato, unitário, pois há uma diversidade de valores que ali circulam em virtude da heterogeneidade etária, de experiências de vida, dos objetivos quanto à escolaridade etc. Por isso, as representações sociais sobre corpo, movimento e Educação Física que cada grupo possui irão influenciar diretamente na maneira como esses grupos irão receber e valorizar cada atividade proposta, seja ela com o corpo ou não.

Apesar de, atualmente, a EJA ser um espaço no qual se fala e reflete sobre a importância da corporeidade na vida de qualquer ser humano, a implantação efetiva de atividades que considerem o corpo e o movimento no contexto da EJA ainda é um grande desafio. Primeiramente, por parte da legislação, que ainda apresenta como caráter facultativo as atividades de Educação Física nessa modalidade e, depois, pela dificuldade de atender a diversidade de grupos de alunos existentes nesse contexto. A participação dos alunos nas aulas que priorizam o trabalho com o corpo e o movimento, na maioria das vezes, é vista como perda de tempo, como atividade que não é considerada aula. A ideia do tempo que já perderam e precisam recuperar corrobora o pensamento de que, se não estão fazendo dever, lendo, escrevendo ou fazendo cálculos, ou seja, “usando a cabeça”, eles estão perdendo tempo.

Não é uma tarefa fácil para o professor de Educação Física fazer os alunos aderirem às suas aulas. Em princípio, os alunos mais velhos acham que não é importante porque não estão mais na idade de brincar, enquanto os mais jovens só querem jogar futebol. A antítese que opõe a Educação Física (diversão, brincadeira) às outras disciplinas (sérias e estressantes) está sempre presente e, na maioria das vezes, confere menos valor à Educação Física por conta disso. Tal antítese subordina-se às representações de escola (qual saber é

considerado importante na escola?) e do brincar (escola é lugar de brincadeira?), compartilhadas pelos grupos em questão.

Pesquisas como as de Mezzomo (2003) e Lamb (2002) mostram que a oposição entre escola e brincadeira é muito comum, mesmo nos anos iniciais da escolarização. *Slogans* como: *brincar não é sério, sério é aprender, brincar na escola é perda de tempo* são recorrentes. Segundo Mezzomo (2003), o lúdico é tratado como falta de seriedade pela família e pelos professores. No ensino noturno, a oposição seriedade *versus* brincadeira evidencia-se por dois elementos discursivos: a defasagem idade/série, porque os alunos já estão "atrasados" e não podem perder tempo com brincadeira; e a idade dos alunos, que confere valor positivo ou negativo para a Educação Física em razão de seu caráter lúdico.

Para Galvão (2004), desde o surgimento da escola, construíram-se os sentidos de espaço e tempo produtivos e não produtivos, bem como os processos normatizadores e disciplinadores do corpo. O corpo foi relegado a uma posição de inferioridade em relação à mente, hierarquizando a relação entre os saberes. Carneiro (2002) ratifica essas conclusões em sua pesquisa sobre as representações sociais de diretores sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno. Ela concluiu que a Educação Física é sempre relegada a segundo plano no currículo do ensino noturno e aponta como causas dessa ausência a legislação, que versa sobre a facultatividade da Educação Física nessa modalidade, a falta de condições de espaço favoráveis e a hierarquia das disciplinas que dão maior importância àquelas que preparam o aluno para o mercado de trabalho, que, na percepção dos diretores, não é o caso da Educação Física. Pela pesquisa de Carneiro (2002), as justificativas para a não inclusão da Educação Física no currículo do ensino médio noturno expressam uma representação de Educação Física, bem como uma imagem corporal, construída por vivências, experiências e uma série de outras relações vividas por esse grupo (Pereira, 2008).

Outra complexidade na abordagem da corporeidade na EJA é a diversidade de alunos que compõem essa modalidade. Diante do desafio de organizar um planejamento que atenda a tamanha diversidade corporal e de interesses encontradas na EJA, é importante considerar alguns fatores como: diferenças etária e de gênero; como os alunos representam a Educação Física; o que os alunos buscam na escola; e o que os alunos consideram como conhecimentos escolares.

Em minha dissertação de mestrado (Pereira, 2008), entrevistei vários alunos do ensino noturno a respeito do que pensavam sobre Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Nessas entrevistas, foi possível apreender alguns dados importantes e, entre várias questões que surgiram, duas mostraram-se bastante significativas para eles: a diferença etária e a diferença de gênero.

Quanto à diferença etária, os entrevistados, sendo jovens, adultos ou idosos, sempre apontavam atividades diferentes para cada grupo: esporte e brincadeiras para os mais jovens e atividades "leves", como caminhada e alongamento, para os mais velhos.

A predicação "leve *versus* pesado" está relacionada à antítese "jovem *versus* adulto". O adulto e o idoso precisam de atividades leves porque já aguentam um fardo pesado por conta do trabalho, dos filhos, do ter de cuidar da casa etc. Já os mais jovens têm uma vida leve, alguns ainda não trabalham, só estudam e, por isso, aguentam atividades mais pesadas.

Os argumentos utilizados pelos alunos para defender essa ou aquela Educação Física, tendo como base a idade dos alunos, estão coordenados pela metáfora depósito de energia, que se desdobra em muita energia, definindo os jovens, e falta de energia, definindo os adultos e idosos. Compara-se o homem com algum depósito de energia (elétrica, gasolina, pilha) que vai "acabando" com o tempo, e as atividades física e psíquica consomem essa energia. Nessa hipótese, há um repositório que é gasto pelo uso. Uma concepção estática de corpo e de intelecto (psiquismo), pela comparação com um depósito. A atividade física, por exemplo, apenas gasta energia,

não produz energia, contrariando todas as indicações científicas. Expressa o senso comum, mas também o que é vivenciado, pois, com a idade e a falta de prática regular de atividades corporais, sentimos essa perda de capacidade de ação (energia).

Quanto à diferença de gênero, essa questão levanta uma polêmica na Educação Física, que ainda é alvo de muitos debates: as aulas de Educação Física devem ser mistas ou separadas por sexo? Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam a aula mista, mas será que, na prática, é possível em todas as aulas ministrar as mesmas atividades para homens e mulheres de qualquer idade e em qualquer nível de ensino?

Segundo Gilligan (1982), estudos de Chodorow, Lawrence e Piaget, que foram posteriormente ampliados por Lever, sobre as diferenças de sexo na formação da personalidade, apontam seu início ainda na infância, quando meninos e meninas são estimulados a atividades lúdicas de naturezas diferentes. Enquanto os primeiros são encorajados a atividades mais livres que envolvem riscos e desafios, com um grupo maior de amigos e cunho competitivo, as meninas tendem a brincar em grupos menores, em atividades mais cooperativas, estimulando a sensibilidade. Tais estudos "sugerem que meninos e meninas chegam à puberdade com uma orientação interpessoal diferente e uma diferente gama de experiências sociais" (Gilligan, 1982, p. 21).

Na Educação Física, tais diferenças acentuam-se, pois muitas atividades próprias dessas aulas exigem força, agilidade, coordenação, percepção. Há valências físicas que se apresentam de maneira diferente nos homens e nas mulheres, seja por determinantes culturais ou biológicas. Por conta disso, atualmente, as recomendações para o trabalho com gênero na Educação Física é que contemple, desde cedo, a oferta de diferentes atividades para ambos os sexos, sem estereotipar como "coisa de menino" e "coisa de menina", proporcionando práticas corporais que levem ao reconhecimento

e ao respeito às diferenças (Darido e Rangel, 2005). Nas práticas corporais com crianças, quando essas diferenças ainda estão se formando, a proposta da aula mista é mais bem aceita. Porém, em minhas observações durante a pesquisa para o mestrado em Educação em que analisei os discursos dos alunos, verifiquei que isso não acontece com os jovens e os adultos, momento em que tais diferenças se encontram bastante consolidadas. As mulheres são mais resistentes a atividades corporais, inclusive as mais jovens. Nas escolas que visitei, poucas são as meninas que participam das aulas de Educação Física.

A exposição corporal, própria das atividades de Educação Física, nesse momento, gera vergonha e medo nas mulheres. Tais argumentos ancoram-se nos valores que justificam as práticas corporais de homens e mulheres em nossa sociedade e que ainda são bem diferentes, embora aparentemente estejamos em um momento de igualdade entre os sexos. Os homens são sempre estimulados à liberdade corporal e sexual, enquanto às mulheres é recomendado o recato, a feminilidade demonstrada pela fragilidade e sensibilidade. A resistência das mulheres à prática dos jogos e de algumas atividades corporais também está atrelada ao caráter competitivo de algumas dessas atividades. É interessante notar que as atividades recomendadas para as mulheres geralmente são aquelas que não têm cunho competitivo: ginástica, alongamento, caminhada.

Outro ponto importante identificado em minha pesquisa é o que a Educação Física significa para esses alunos. A ideia do esporte e da brincadeira está fortemente associada ao conceito de Educação Física. Por isso, esses alunos, na maioria das vezes, defendem a inserção dessa disciplina no ensino noturno, mas a consideram mais adequada para os jovens. Essa concepção de Educação Física traz certa rejeição a ela por não ser considerada “conhecimento”, mas um momento de lazer ou de tempo vago, o que, para muitos desses alunos, não é importante, é perda de tempo, de um tempo que não tem mais para perder. Eles até consideram a Educação

Física importante, principalmente para a saúde, mas nem sempre acham que a escola é o lugar mais apropriado para a sua prática.

Considerar o que é significativo para o aluno é importante para a elaboração do trabalho em qualquer disciplina. No entanto, especificamente na Educação Física, esses aspectos ficam mais evidentes pela natureza prática de seus conteúdos. Com base nos aspectos relevantes para esses alunos, que atividades seriam apropriadas para esse grupo? Como motivá-los a participar, já que, pela legislação, essa é uma disciplina facultativa para muitos deles?

Algumas pistas...

No fim de 2008, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) iniciou um projeto piloto de implantação da Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Um grupo de 11 professores, junto à SME e às Coordenadorias de Educação, debateu e refletiu sobre as questões acima e pôs em prática algumas propostas de atividades físicas no contexto do PEJA. Com base nessa experiência, registro aqui algumas propostas do trabalho com o corpo e o movimento na EJA.

Tendo como base o projeto piloto, pode-se apontar como norteador do trabalho com Educação Física na EJA os seguintes documentos:

- LDB, principalmente em seus artigos 26 e 27, que versam sobre a composição do currículo dos ensinos fundamental e médio, dando ênfase aos aspectos relacionados à Educação Física;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da EJA – Vol. 3 – Educação Física.

Quanto à proposta pedagógica, nessa modalidade, o enfoque principal deve ser o conceito de cultura corporal, envolvendo as

diferentes manifestações corporais da nossa cultura, como os jogos, as danças, as brincadeiras. O objetivo é que o trabalho da Educação Física com ênfase na cultura corporal possa contribuir para a reflexão das seguintes questões no espaço da EJA:

- Quais sentidos produzimos na organização escolar que desenvolvemos?
- O que consideramos conhecimento?
- Como inserimos o corpo nesse processo?
- Qual a importância do movimento no processo de aprendizagem?
- Com quais alunos/as lidamos?

Refletir sobre essas questões é olhar o aluno da EJA de maneira integral, considerando todos os aspectos da aprendizagem humana e admitindo que o corpo e o movimento são objetos de desenvolvimento em qualquer época da vida.

Quanto às atividades propostas para trabalhar o corpo e o movimento na Educação de Jovens e Adultos, estas têm sua importância nelas mesmas e não se justificam como auxiliares na aprendizagem de outras disciplinas, embora todas as aprendizagens estejam interligadas. Aprender algo significa que aqueles conceitos serão processados em todos os aspectos da nossa humanidade: intelectuais, físicos, emocionais, sociais. Sendo assim, temos incorporados em nós as marcas de nossas aprendizagens para a vida, para o trabalho, para as relações sociais, para a nossa existência no mundo.

Pensando assim, são muitos os conteúdos e atividades que podem ser propostos para o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Podem-se sugerir:

- Trabalhos mediante projetos temáticos, pensando o corpo e o movimento por meio de diferentes temas que poderão estar integrados, inclusive a outras disciplinas;

- Jogos cooperativos;
- Oficinas pedagógicas como práticas corporais no contexto da EJA;
- Educação para a saúde e lazer como direito fundamental de todo indivíduo;
- Uso do corpo e do movimento através da história, trabalhando componentes históricos como: racismo, questões de gênero, o corpo nas questões do trabalho, entre outras;
- O corpo nas suas dimensões ética e estética;
- O corpo, o movimento e as redes sociais.

Essas são só algumas pistas que podem nortear o trabalho com o corpo e o movimento na Educação de Jovens e Adultos, mas as reflexões não se encerram aqui, pois pensar o currículo escolar precisa ser tarefa constante – além da coerência própria de cada disciplina, outras dimensões do conhecimento devem ser consideradas, atribuindo as perspectivas políticas, estéticas, afetivas e tecnológicas do saber ao cotidiano escolar. Todas as atividades, estando incluídas aí as que se referem ao corpo e ao movimento, precisam ser planejadas e realizadas a partir da observação de questões surgidas no interior do grupo com o qual se trabalha, dando, assim, sentido ao que se ensina, aprende e vivencia na escola.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1934.

______. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1937.

______. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

______. *Decreto 4.958*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1942.

______. *Decreto 5.293*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1943.

______. *Decreto 6.785*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1944.

______. *Decreto 19.513*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1945.
______. *Lei 5.692 - Diretrizes e bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1971.
______. *Lei 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1996.
______. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília – Ministério da Educação e dos Desportos, 1997.
______. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - Educação Física*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 2000.
______. *Lei 10793.* Brasília. Ministério da Educação e dos Desportos, 2003.
CARNEIRO, E. de B. *Representação social de diretores de escolas públicas de Niterói sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno* (dissertação). Universidade Gama Filho, 2002.
DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
GALVÃO, E. F. C. *A produção de corporalidades na escola: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis* (tese). UFF, 2004.
GILLIGAN, C. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.* Trad. Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.
LAMB, M. E. *O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais* (tese). Universidade Federal de Santa Maria, 2002.
MEZZOMO, L. M. S. *Aprender brincando: o jogo do conhecimento* (dissertação). PUC-RS, 2003.
MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
PEREIRA, G. M. dos S. *Representações sociais de educação física: o resgate e o remédio do corpo e da mente* (dissertação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
SOARES, L. *Educação de Jovens e Adultos: diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP e A , 2002.

Capítulo 10
Alfabetização: princípios e questões didáticas

Paula Cid Lopes

Este capítulo tem como objetivo apresentar, livre de rigores padronizados, impressões sobre a rotina da alfabetização, em que pesem as questões didáticas e os princípios que garantem a elas a intencionalidade pedagógica necessária aos processos escolares. Trata-se, aqui, de um movimento de reflexão sobre a própria prática e, especialmente, sobre as escolhas motivadas pela professora que me formo todos os dias. Peço licença, portanto, para escrever como quem conversa, como quem compartilha o que vive, como quem avalia a construção da formação docente e, de modo especial, a formação como alfabetizadora.

Sempre que me dedico a pensar sobre os caminhos de minha formação e sobre o impacto desses percursos nas posturas pedagógicas que venho assumindo e construindo, percebo a intensidade da relação entre as práticas e as teorias. Percebo que tanto umas quanto as outras se explicam contextualmente e se fazem complexas exatamente porque respondem às demandas específicas de cada escola, de cada bairro, de cada comunidade, assim como, paralelamente, se consolida um arranjo teórico desenvolvido pela interseção entre os estudos acadêmicos e essas demandas.

As teorias que dão base a este texto, portanto, são explicadas por Senna (1995, p. 221) como um conjunto de "concepções

variadas acerca da natureza e da função do ato de alfabetizar e de ser alfabetizado". Essas concepções são motivadas nas mais diferentes situações vividas e imprimem marcas únicas de "ser professoras",[1] pois abarcam todo tipo de experiência – cultural, familiar, religiosa, profissional e acadêmica, entre outras.

Tudo o que eu vivo, portanto, tem implicações na maneira como leio o mundo e, consequentemente, nas dimensões que atribuo aos processos educativos, aos projetos de formação de leitores e escritores que desenvolvo e assinalam, de forma consciente ou não, maior ou menor aproximação a determinadas formas de pensar a didática da alfabetização e a rotina das salas de aula.

Tenho motivações variadas para esse movimento de reflexão, já que, desde 2012, vejo-me no desafio de promover formação inicial de licenciandos no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã, na Faculdade de Educação.[2] E esse desafio me faz querer estar sempre próxima das redes de ensino e de suas professoras, de modo que eu possa sempre manter o diálogo coerente entre as realidades das salas de aula dos anos iniciais e as produções acadêmicas da área da Alfabetização.

A partir desta introdução, rememorando a trajetória profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 1994, ano em que também inicio a formação acadêmica como estudante de Pedagogia, divido com os leitores o meu olhar sobre os princípios e as questões didáticas da alfabetização para crianças, jovens e adultos, inspirados em ideário histórico-cultural, para fins de educação inclusiva.

---

[1] A opção pelo uso da palavra no feminino é pela predominância do gênero na profissão, especialmente, considerando-se os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

[2] Nesse curso, atuo como professora adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, com disciplinas da área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento nomeadas *Fundamentos da Linguagem e Educação*, *Processos de Alfabetização para crianças, jovens e adultos* e *Processos de Formação de Leitores e Escritores*.

Diversidade, especificidade e escolhas didáticas

Sempre que planejo uma aula, uma sequência de aulas ou qualquer outro tipo de comunicação com fins pedagógicos, pergunto-me sobre o que há de especificidade no que estou produzindo, e várias coisas me surgem. Em primeiro lugar, o sentimento de respeito ao outro, à sua história de vida, às suas escolhas, ao motivo da comunicação.

No que tange à alfabetização, minha turma pode ser repleta de jovens, de homens, de mulheres, de idosos, em sua maioria trabalhadores, alguns poucos são apenas estudantes, mas todos com expectativas e com sonhos a serem concretizados. Cada um deles tem histórias de vida únicas e possuem modos singulares de ler o mundo e de elaborar estratégias de vida e de trabalho mesmo que sejam ainda leitores e escritores convencionais. Os antecedentes escolares também são muito variados, pois alguns frequentam a escola pela primeira vez e outros já estiveram nela em diversas ocasiões. Sonham e, enquanto assistem aulas, esses sonhos povoam a sua mente.

Minha turma também pode ser repleta de crianças, com idades variadas, estabelecendo identificação ou não com a escola, mas ali estão diariamente porque são trazidas. Essas meninas e esses meninos sabem que a escola é o espaço que precisam frequentar todos os dias, mas nem sempre tal espaço conversa com sua cultura familiar, religiosa e de bairro. As crianças também têm expectativas, sonhos e motivos a serem concretizados.

A escola que recebe essas turmas tem uma cultura de base, científica e acadêmica, com raízes na Razão, sofre influências de uma sociedade desigual, elitista e preconceituosa, vive conflitos identitários, se pergunta diariamente sobre o seu papel nessa sociedade mediada por todo tipo de tecnologias, mas também sonha. E é justamente nesse entrelace de imagens, de fragmentos das realidades, de diversidades e de sonhos, que o processo educativo se

estabelece como experiência marcante para a vida e para os mais diferentes grupos sociais.

Nossa sociedade é complexa e não se explica por um perfil homogeneizado de personagens, mas por figuras sociais reais, sintonizadas entre si e no mundo por meio de formas múltiplas de produção de linguagem. Uma dessas formas se estabelece por meio da formação de leitores e escritores em língua escrita, e esse é um direito garantido por lei e amplamente debatido.

Já sabemos que a "educação é para todos", conforme pode ser verificado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Resolução CNE/CEB n.º 1 (Brasil, 2000), entre outros, mas uma educação que contemple a todos precisa aparecer também no meu planejamento de aulas, de alguma maneira. Precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico institucional, assim como precisa receber investimentos financeiros e prestígio social. Especialmente como professora, a ideia de que o meu trabalho é para todos impõe a mim o desafio de organizar pedagogicamente tudo o que envolve as necessidades de atendimento aos estudantes.

Algumas dessas necessidades envolvem questões estruturais, sob as quais também estou submetida, como o ambiente físico, a remuneração e alocação dos profissionais da escola, os materiais disponíveis, o acervo bibliográfico, a organização de horários e de projetos ampliados de formação que envolvam toda a escola, entre outros exemplos.

Considerando a alfabetização como especificidade pedagógica deste texto, há também as questões didáticas, que podem ser pensadas em colaboração com a equipe de trabalho, mas que precisam ser sempre analisadas com o objetivo de atender à demanda real de meu grupo de alunos.

Há uma parte estrutural que compete à gestão docente na sala de aula, como o estabelecimento e a organização de uma rotina, o tempo dedicado a cada tipo de atividade, a maneira como cada área

de estudo será contemplada no meu planejamento, a disposição do mobiliário na sala de aula ou a distribuição de responsabilidades entre o grupo de estudantes.

Os aspectos didáticos envolvem, ainda, todo o aparato ideológico, reflexivo, técnico e pedagógico que vai desde a projeção dos objetivos ampliados de formação de leitores e escritores, a longo prazo, à identificação de objetivos específicos que representem desafios possíveis e coerentes aos modos específicos de interação com a leitura e a escrita, acompanhados e avaliados individualmente.

Entre os objetivos de formação geral e individuais de aprendizagem, há todo um aparato didático que precisa ser intencionalmente pensado para que tudo o que aconteça em sala de aula possa dialogar com as diversidades de seu público. Quando penso em turmas de alfabetização, vejo salas de aula repletas de coisas a serem ditas e conhecimentos a serem compartilhados por todos. Vejo sujeitos à espera de quem os veja, escute-os e legitime seus modos únicos de aprender e de produzir conceitos. Vejo, ainda, mulheres e homens, meninas e meninos, que acreditam na legitimidade da escola para suas vidas, e isso representa, para mim, um ponto central neste ensaio.

Entendo que lidar com a esperança alheia não é pouca coisa. Na medida em que o meu trabalho como professora conversa com essa esperança, com a expectativa de um futuro, na escuta, na constituição do grupo, no movimento dialógico e discursivo e na produção de diálogos interculturais, os processos de alfabetização vividos por cada aluno representam mais uma possibilidade de ser e de estar no mundo. E essa possibilidade não é apenas mais uma forma de produção de linguagem, mas também uma elaboração esperada socialmente por abrir caminhos mais dispostos à inclusão social e às escolhas profissionais.

Não posso ser indiferente a isso quando penso a alfabetização porque, ao menos por enquanto, o domínio da língua escrita garante mais chances de interações sociais, até mesmo se conside-

rarmos as tecnologias de hipermídia. Quando penso os processos de alfabetização, portanto, mais do que conteúdos linguísticos, trabalho um direito sendo, enfim, vivido, e só se faz efetivo quando construído sob bases inclusivas.

De forma concreta, isso ocorre quando minha atenção se concentra nos modos de produção de conhecimento e na maneira como o meu planejamento poderá privilegiar os processos de aprendizagem mais do que qualquer método cientificamente motivado.

Alfabetização: ensino ou processo?

Como definição do senso comum, a alfabetização poderia ser explicada como o ensino da leitura e da escrita. No entanto, assumo aqui, conforme mencionado inicialmente, uma perspectiva sócio-histórica de alfabetização, de base interacionista, que a compreende como processo de construção de conceitos e que, portanto, envolve representações mentais individuais, elaboradas a partir de experiências sociais e culturais.

Assim, quando me proponho à alfabetização de crianças, jovens e adultos, preciso pensar nas experiências em modo oral de linguagem, bem como nas experiências de interação com a cultura escrita, de forma que possam promover um diálogo intercultural entre a cultura de origem de cada aluno e a cultura escolar, de base predominantemente científica.

Esse trânsito entre culturas é chamado por Senna (2001) de letramento e definido como um conceito que não se restringe à escolarização e muito menos à Língua Portuguesa, mas refere-se aos processos mentais que inserem os sujeitos em lógicas cognitivas diferentes daquelas com as quais estão acostumados. Incorporar essa noção aos estudos em alfabetização pode influenciar diretamente nas escolhas sobre os procedimentos didáticos.

Para começo de conversa, o sujeito, a sua história e as suas experiências são consideradas não como pretextos, mas como vias

de acesso aos conceitos já construídos pelos alunos, às estratégias pessoais de leitura e de escrita, aos modos predominantes de pensamento na vida cotidiana e às relações já estabelecidas com o saber formalizado pela escola.

Quando a alfabetização é o objetivo de trabalho, minhas teorias precedem qualquer escolha didática porque são elas eleitas por convicções profissionais, acadêmicas, pessoais e ideológicas, que inclinarão tendências para este ou aquele material, recurso, procedimento, método ou postura.

Então, um primeiro questionamento que preciso fazer diz respeito a como compreendo a alfabetização e que definição assumo como princípio sobre esse termo, já que se trata de uma concepção central do trabalho que tenho a desenvolver. É possível verificar, em breve pesquisa bibliográfica, definições de alfabetização que coabitam o debate contemporâneo sobre o tema, não havendo, portanto, o consenso ou mesmo a adoção ou o controle pelo uso de uma perspectiva única.

Pautadas em concepções de alfabetização como ensino, as experiências alfabetizadoras se restringiam à eleição de métodos, o que se via preponderantemente até o final da década de 1970. A partir dos anos de 1980, com os estudos construtivistas relacionados à construção da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), os estudos da alfabetização como processos discursivos (Smolka, 1999) e os estudos do letramento como caminho para superação do fracasso escolar na alfabetização (Kleiman, 1995; Soares, 1998; Tfouni, 1995), outras possibilidades começam a ser desenhadas e a história da alfabetização passa por mudanças conceituais importantes.

Essas mudanças tiram as luzes que focalizavam métodos de alfabetização e eram, portanto, centralizadas nas professoras, sem acessar outras perspectivas, como, por exemplo, a relação entre os estudos da Linguagem, da Antropologia e da Educação, a noção de alfabetização como atitude de quem aprende e, consequentemente, produz o conhecimento (não apenas adquirindo ou assimilando

o saber elaborado pelo outro) e, principalmente, a ideia de que os processos de alfabetização podem ser motivados pelas relações discursivas vividas na própria sala de aula.

Não se trata, portanto, de um ecletismo conceitual ou metodológico, mas de teorias em diálogo, que, em comum, possuem o fato de tratarem a alfabetização na perspectiva de quem aprende. Isso não quer dizer que, como professora, não preciso me preocupar com as formas de ensinar. Ao contrário, a intencionalidade do fazer docente se torna ainda mais essencial na medida em que minha postura docente precisa promover um diálogo intercultural. Para isso, necessariamente, as questões didáticas da alfabetização se fazem mais desafiadoras porque se constroem sem referências de modelos de alunos, de professores ou mesmo pedagógicos.

Quando identifico que essas perspectivas atendem a modelos diferenciados de formação de leitores e escritores, isso me ajuda a fazer escolhas pautadas em princípios. Se eu assumo, por exemplo, a alfabetização como instrumento para garantia de um comportamento idealizado para a reprodução de códigos linguísticos, é coerente que a minha prática esteja pautada nas categorias gramaticais da língua escrita, bem como nos elementos linguísticos que serão tratados em gradação de dificuldades a partir de um modelo de sujeitos e de aprendizagem. Assumindo a linguagem como representação do pensamento, o processo de alfabetização se identifica com os pressupostos construtivistas, e o trabalho pedagógico consiste em motivar o indivíduo para a "descoberta" da escrita, por meio da relação letra-som. Do ponto de vista interacionista, entretanto, a alfabetização se dá em interação constante entre os sujeitos e, assim, o trabalho com a produção e a leitura de textos reais se torna mais coerente porque contempla dimensões ampliadas de leitura e de escrita no mundo e para o mundo, sempre mediado por situações de discursividade.

As práticas se constroem, portanto, a partir de demandas específicas que o grupo de alunos vai sinalizando mediante seus

percursos próprios de aprendizagem. Isso significa que eu terei, em uma mesma sala de aula, projetos formativos diferentes em plena interação, e todos legitimados pelos princípios da diversidade e da inclusão.

Sem modelos, as opções didáticas apenas se explicam se contextualizadas e analisadas a partir de grupos reais de trabalho. Sem dúvidas, a discussão sobre os processos de alfabetização passa também pela complexidade dos processos de ensino como uma marca na história de formação. Exatamente por essa questão é que vemos, por vezes, posturas bastante radicais que elegem determinados métodos de alfabetização como ícones redentores do fracasso escolar. Há de se pensar, entretanto, que, seja qual for o método de alfabetização, se a centralidade da atenção está nele, a alfabetização não está sendo tratada como processo, mas como ensino e, portanto, é pautada na perspectiva de quem ensina, e não de quem aprende.

Quando eu priorizo o ensino à construção sistêmica da língua falada ou escrita, não dou voz a quem aprende, não legitimo estratégias diferenciadas, nego outros percursos possíveis e, principalmente, não valorizo os processos de aprender como plurais. Os métodos de base sintética, como os de silabação, palavração ou fônicos, privilegiam uma unidade linguística como base do trabalho a ser desenvolvido e, seja qual for essa unidade, minimiza o potencial comunicativo, discursivo, linguístico e social dos processos de alfabetização.

Quando discutimos a alfabetização, estão em jogo modos de produção de linguagem, sempre mediados por outros sujeitos e por intenções comunicativas repletas de intencionalidade, que podem ser trabalhadas como língua e, portanto, do ponto de vista da diversidade. Se opto por reduzir a prática alfabetizadora apenas ao estudo específico de unidades linguísticas menores, eu comprometo por completo todo um projeto amplo de formação de leitores e escritores com fim de inclusão social.

Já sabemos que a inclusão social passa por toda uma forma de estar no mundo e que essa forma não é e nem deve ser única, idealizada ou modelizada. Porém, o que tem pautado a inclusão social é, muitas vezes, a capacidade de interagir com o mundo, com o conhecimento, com as coisas e com as pessoas de forma contextual, e esse é um comportamento que construímos a partir das experiências múltiplas que vivemos. As experiências múltiplas são vividas por inteiro, inclusive as de leitura e de escrita.

Desse modo, eu posso e devo analisar um texto em diferentes unidades linguísticas, mas preciso perceber que há sempre um contexto e uma intencionalidade discursiva, que é o que justifica a prática alfabetizadora. Sem essa intencionalidade, o que tenho é uma prática mecânica de reprodução de grafismos, e não produções que pressuponham movimentos criadores de crianças, jovens e adultos que tenham o que, a quem e porque dizer.

Fico com o movimento criador da escrita porque vejo meus alunos como leitores e escritores desde sempre, desde as suas elaborações mais iniciais, e essas elaborações me apontam caminhos sempre novos a percorrer, desafiando-me na autoria docente porque me dão oportunidades de pensar, criar e elaborar práticas sempre diversas, porque são sempre contextuais.

Há quem diga que as práticas autorais se perdem no caminho, pois são inconsistentes e personalizadas demais. Não vejo dessa forma. Entendo, outrossim, que as práticas autorais constroem caminhos sujeitos à imprevisibilidade inerente à aprendizagem humana e que poderão representar boas mediações à medida que acessarem os modos individuais de aprendizagem de todos.

Isso significa, portanto, que preciso ter um olhar atento e sensível às oportunidades que a interdiscursividade da sala de aula me proporcionam, pois essas experiências, tanto em modo oral quanto em modo escrito, abrem um infinito de possibilidades para a produção de sentidos em leitura, conforme aprendemos com Geraldi (1997), e para a produção de textos orais e escritos.

Considerações Finais

A discussão aqui evidenciada passa pelos diálogos possíveis entre aquilo que se produz academicamente e o que pode efetivamente se revelar como impactos favoráveis para a promoção de práticas alfabetizadoras mais contemporâneas e inclusivas. A alfabetização faz parte dos estudos em Linguagem, como a área destinada à sistematização dos processos de leitura e de escrita, num movimento constante de produção de sentidos, na medida em que contempla, ao mesmo tempo, a especificidade das análises linguísticas na formação de conceitos iniciais da escrita alfabética padrão e a complexidade do cotidiano e suas práticas de produção de textos orais e escritos.

Conforme sinalizado por Vygostky (1998), os discursos sociais se fazem presentes nas formas como elaboramos individualmente os conceitos. Não posso, a partir dessa referência, isolar a prática alfabetizadora da ideia de que os meus alunos – crianças, jovens e adultos – produzem interações com cultura escrita sempre mediadas pelas questões de ordem social e cultural. A aprendizagem ou a não aprendizagem da leitura e da escrita passam, necessariamente, por aspectos afetivos e de ordem imaginária que se explicam historicamente.

É desse modo que, admitindo a subjetividade da alfabetização, vejo-me diariamente no desafio de propor a interação entre as práticas escolares e a produção de conhecimento acadêmico, de maneira que as professoras se percebam empoderadas de capacidade criadora e autoral na elaboração e nas escolhas pedagógicas na mesma proporção em que assumem concepções democráticas que também formem leitores e escritores empoderados à criação e à autoria.

O movimento de autorreflexão que faço aqui me revela a necessidade constante de revisão de conteúdos, formas didáticas e princípios teóricos que possam sempre contemplar a diversidade de

conceitos em escrita, leitura e oralidade, construídos ao longo dos processos de alfabetização. Dessa maneira, busco, a partir da experiência docente, conceituar a prática docente na alfabetização do ponto de vista dialógico, interdiscursivo e, portanto, significativo.

É importante, então, que, como professora, eu me questione constantemente sobre o tipo de formação de leitores e escritores que o meu planejamento está motivando, sobre o que venho oferecendo como referência de escrita, leitura e oralidade para os meus alunos e, finalmente, sobre os leitores e escritores que eu pretendo formar a longo prazo.

Essas questões me oferecem a dimensão ideológica da alfabetização porque têm a ver com o futuro que eu sonho para o mundo e para os meus alunos e têm a ver também com seus próprios sonhos e com a projeção de todo um porvir mediado ainda pela cultura escrita. Trata-se, aqui, de um movimento de significação, conforme tratado por Smolka e Nogueira (2010), porque sua aprendizagem é subjetiva e, portanto, considerada também a partir do afeto, da história, da cultura, do desejo e de necessidades próprias.

Referências

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Diário Oficial da União, n. 248, 1996.

______. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/ CEB n.º1/2000.* Brasília, 2000.

______. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SENNA, L. A. G. “Psicogênese da Língua Escrita, Universais Linguísticos e Teorias de Alfabetização”, pp. 221-241, São Paulo, 1995.

______. "Letramento y desarrollo humano en contextos interculturales". In *Congresso Internacional Virtual de Psicologia Educativa*. Islas Balleares, Universidad de las Islas Balleares / Cibereduca.com, 2001.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

______ e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre os Autores

Andrea da Paixão Fernandes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação da UERJ (PPGEB/CAp-UERJ). Possui artigos publicados em livros e revistas, além de material didático para a modalidade EaD. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, formação de professores para a EJA, memórias, representações sociais, juventudes e relação com trabalho e educação. E-mail: andreaf@uerj.br

Carlos Soares Barbosa

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *campus* Maracanã. Subchefe do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (FFP--UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). Coordenador do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UERJ). Historiador, doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), mestre

em Educação (UFRJ) e especialista em História do Brasil (UFF). Pesquisador das áreas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Trabalho e Educação. Foi professor das redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro, de 1994 a 2015, e Coordenador de Ensino da Diretoria Regional Pedagógica – Metropolitana VI (SEE-DUC/RJ), de 2011 a 2015. E-mail: profcarlossoares@gmail.com.

Enio Serra
Graduado em Geografia (UERJ), mestre e doutor em Educação (UFF). É professor associado de Didática e Prática de Ensino de Geografia da Faculdade de Educação da UFRJ. Nessa universidade, coordena o Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Geografia e Educação de Jovens e Adultos (GeoEJA). Tem experiência e produção acadêmica em Educação Geográfica e Educação de Jovens e Adultos, atuando, principalmente, nos seguintes temas: políticas educacionais e EJA, políticas de currículo na EJA, currículo e prática docente em Geografia, Geografia da Educação. E-mail: enio.serra@gmail.com

Giane Moreira dos Santos Pereira
Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora de Educação Física da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, lotada atualmente no NÚCLEO Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), atuando como articuladora da equipe do PROINAPE na 8.ª CRE. E-mails de contato: giane.m.pereira@oi.com.br e gianepereira@rioeduca.net

Jaqueline Luzia da Silva
Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Ciências Sociais, com licenciatura em Sociologia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, onde atua na Graduação do Curso de Pedagogia, pertencendo ao Departamento de Educação Inclusiva

e Continuada (DEIC), sendo pesquisadora da área de EJA, além de coordenar o Projeto de Extensão "Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos". E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Fonoaudióloga. Doutora em Educação pela UERJ/RJ. Especialista em Linguagem e Voz. Professora Adjunta da Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento – UERJ/RJ. Coordenadora das Disciplinas Pedagógicas dos Cursos de Licenciatura/EAD – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ/Universidade Aberta do Brasil. Atuação na Pós-graduação – Especialização em Psicopedagogia – Instituto de Psicologia da UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais", do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ/RJ e do Núcleo de Estudos e Ensino em "Linguagens, Alfabetização e Letramento" – EDU/UERJ. E-mail: maria_leticia2005@hotmail.com

Paula Cid Lopes

Doutora em Educação (UERJ). Mestre em Educação (UFRJ). Especialista em Psicopedagogia (UERJ) e em Gestão Pedagógica (UGF). Graduada em Pedagogia (UERJ). Atua como professora em diferentes segmentos educacionais desde 1994, nas redes pública e privada. É Professora Associada da UERJ, na Faculdade de Educação, na área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento. Na graduação, atua com as disciplinas Fundamentos da Linguagem, Processos de Alfabetização e Processos de Formação de Leitores e Escritores. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais (GrPesq/CNPq). Membro do núcleo de estudos e ensino em "Linguagens, Alfabetização e Letramento". Coordena a disciplina Prática de Ensino I da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. E-mail: paulacidlopes@gmail.com.

Silvio Henrique Vilela

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em História pela Universidade Severino Sombra (USS), graduado em Pedagogia pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel (FERP) e em Educação Física pela Escola de Educação Física de Volta Redonda (EEFVR). É professor do Centro Universitário de Volta Redonda nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física e Coordenador do Curso de Bacharelado em Educação Física. É professor da Educação Básica nas Redes Públicas Municipais de Volta Redonda e Barra do Piraí. É conselheiro nos Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa em Volta Redonda. Tem experiência na área de Educação nos temas: educação, educação física, movimento humano e processos cognitivos. E-mail: silviovilela@hotmail.com.

Sonia Maria Schneider

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Psicologia também pela Universidade Federal Fluminense. Desde 1983, atua como professora em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação de Jovens e Adultos e Formação de Pedagogas(os). Tem experiência na Formação de Educadores(as) Populares. Atualmente, é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Os estudos e pesquisas focalizam os entrelaçamentos entre as seguintes áreas e temáticas: educação de jovens e adultos, educação matemática, formação de professores(as) em educação de jovens e adultos, psicologia cognitiva, juventude(s), aprendizagem, letramento/numeramento, relações geracionais, entre outras. E-mail: somaria15@gmail.com.

Viviam Kazue Andó Vianna Secin

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Graduada em Ortóptica e pós-graduada em Neurofisiologia e em Educação Psicomotora pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), Formação em Posturologia Método Bricot pelo *Collège International d'Étude de la Statique* (CIES/França--Brasil). Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Ortóptica e Ciências da Visão do Centro Universitário Celso Lisboa. Membro do Núcleo Acadêmico de Ciências da Visão da Rede Acadêmica de Ciências da Saúde na Lusofonia (RACS). E-mail: viviamsecin@globo.com.